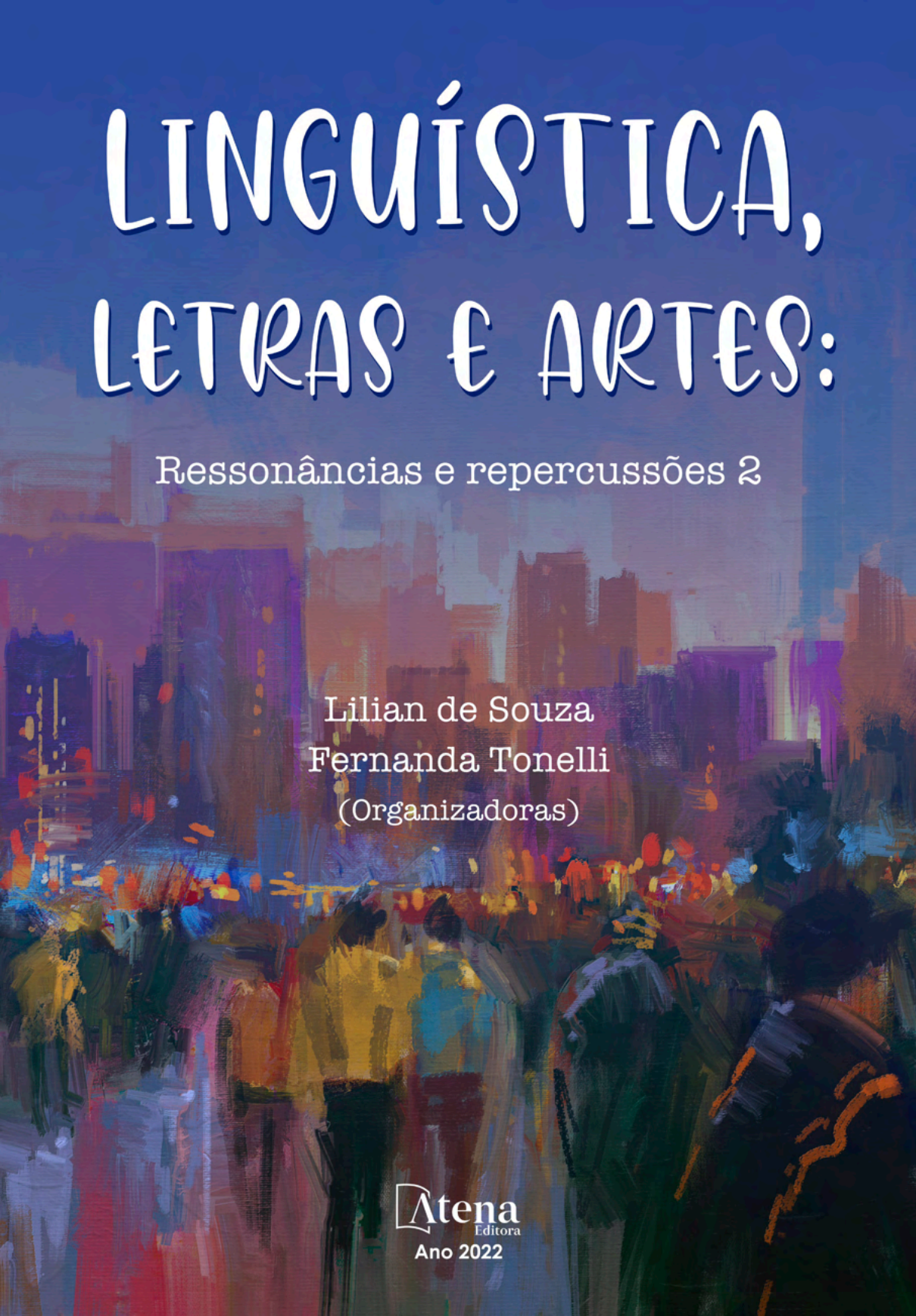
LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES:

Ressonâncias e repercussões 2



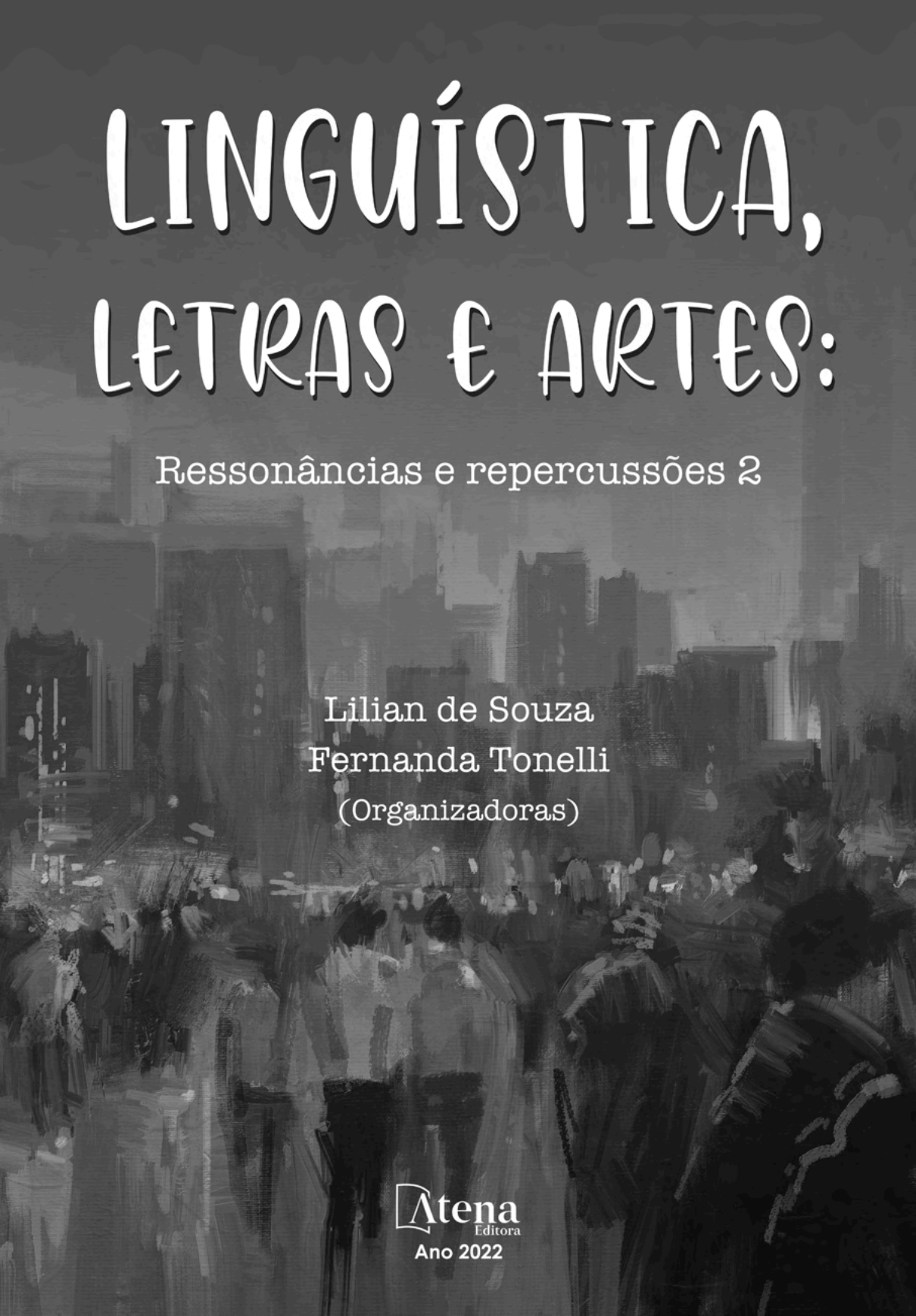
Lilian de Souza
Fernanda Tonelli
(Organizadoras)

Atena Editora
Ano 2022

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES:

Ressonâncias e repercussões 2

Lilian de Souza
Fernanda Tonelli
(Organizadoras)



Atena Editora
Ano 2022

Editora chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Editora executiva
Natalia Oliveira
Assistente editorial
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto gráfico
Bruno Oliveira
Camila Alves de Cremo
Daphynny Pamplona
Luiza Alves Batista
Natália Sandrini de Azevedo
Imagens da capa
iStock
Edição de arte
Luiza Alves Batista

2022 *by* Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do texto © 2022 Os autores
Copyright da edição © 2022 Atena Editora
Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.
Open access publication by Atena Editora

Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial
Linguística, Letras e Artes
Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo

Atena Editora
Ano 2022

Profª DrªFernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo,
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Atena
Editora
Ano 2022

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadoras: Lilian de Souza
Fernanda Tonelli

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L755 Linguística, letras e artes: ressonâncias e repercussões 2 / Organizadoras Lilian de Souza, Fernanda Tonelli. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-0255-8
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.558221705

1. Linguística. 2. Letras. 3. Arte. I. Souza, Lilian de (Organizadora). II. Tonelli, Fernanda (Organizadora). III. Título.

CDD 410

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce,* ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

APRESENTAÇÃO

Esta obra concentra discussões atuais e pertinentes no campo dos estudos da Linguística, Letras e Artes. Tendo como fio condutor o olhar sobre as linguagens e suas repercussões na esfera social, temos neste volume 18 capítulos escritos por autoras e autores de diversas partes do Brasil.

Ao longo de suas páginas, este *e-book* nos convida a esmiuçar as nuances das linguagens em suas mais diversas facetas. Temos relatos de experiências de práticas de ensino de português como língua materna e estrangeira, de outros idiomas e conteúdos relacionados à literatura, à inclusão, à poesia indígena, à negritude, ao canto, à linguagem publicitária e a toponímia das cidades paraenses, entre outros enfoques. Essas análises e práticas de uso das linguagens, bem como de seu ensino, se dão em contexto pandêmico e para além dele, enriquecendo o mosaico desta obra.

Quanto aos conteúdos do campo da Linguística, temos estudos sob diferentes perspectivas, como a Análise do Discurso, o Letramento, a Semântica textual, o Interacionismo, a gramática normativa, o enfoque na interação verbal e na pronúncia, as inteligências múltiplas, a variação linguística e os aspectos transculturais.

A diversidade de temas e referenciais teóricos são prova de que os estudos na área de Linguística, da Letras e das Artes seguem em plena atividade, cabendo a nós, pesquisadoras e pesquisadores, ampliar sua divulgação e espaços de debate.

Nosso agradecimento, portanto, à Atena Editora, por propor a publicação desta obra e às/aos colegas que se dispuseram a contribuir com seus manuscritos fazendo assim, ressoar seus saberes e práticas.

Boa leitura!

Lilian de Souza
Fernanda Tonelli

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 1

INTERAÇÕES ORAIS EM UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA EM CONTEXTO MULTILÍNGUE

Douglas Altamiro Consolo

https://doi.org/10.22533/at.ed.5582217051

CAPÍTULO 2 13

PROJETO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM LÍNGUA PORTUGUESA EM VICÊNCIA-PE: UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA

Gilvania Paula da Silva Almeida
Jobson Jorge da Silva
Miriam Paulo da Silva Oliveira
Maria do Carmo da Silva Souza
Rosilene Pedro da Silva

https://doi.org/10.22533/at.ed.5582217052

CAPÍTULO 3 21

ANÁLISE DISCURSIVA DA POESIA INDÍGENA KAMBEBA

Ana Cláudia Dias Ribeiro
Paola Efelli R. de Sousa Lima

https://doi.org/10.22533/at.ed.5582217053

CAPÍTULO 4 32

DO LEXEMA AO TEXTO: O ENSINO DO VOCABULÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Lêda Pires Corrêa

https://doi.org/10.22533/at.ed.5582217054

CAPÍTULO 5 42

O ENSINO DA PRONÚNCIA E A HETEROGENEIDADE DA LÍNGUA ESPANHOLA: UMA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO *SÍNTESIS 1*

Emanuel Bruno Rodrigues
Marcela de Freitas Ribeiro Lopes

https://doi.org/10.22533/at.ed.5582217055

CAPÍTULO 6 58

VARIAÇÕES DA NORMA PADRÃO EM ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS

Paula Fernanda Eick Cardoso
Bianca Schmitz Bergmann

https://doi.org/10.22533/at.ed.5582217056

CAPÍTULO 7 69

DISCURSOS DA INFORMAÇÃO EM (RE)FORMULAÇÃO NA ATUALIDADE: O UNIVERSO MIDIÁTICO CONSTRUÍDO NA ERA DAS *FAKE NEWS* E DA PÓS-VERDADE

Ana Márcia Ruas de Aquino

Carla Roselma de Atahyde Moraes
Daniela Imaculada Pereira Costa
https://doi.org/10.22533/at.ed.5582217057

CAPÍTULO 8.....81

AFRODESCENDÊNCIA E PRÁTICA TRANSCULTURAL DE ESCRITA CRIATIVA EM MESTRADO DA UNIFACVEST, EM 2016
José Endoença Martins
https://doi.org/10.22533/at.ed.5582217058

CAPÍTULO 9.....97

A SEMIÓTICA, AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E O ENSINO DA LÍNGUA
Darcilia Marindir Pinto Simões
Maria Suzett Biembengut Santade
https://doi.org/10.22533/at.ed.5582217059

CAPÍTULO 10.....113

O ENSINO DA GRAMÁTICA NO CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DE SUA IMPLEMENTAÇÃO
Mariana Gurgel Pegorini
Cristina Yukie Myiaki
https://doi.org/10.22533/at.ed.55822170510

CAPÍTULO 11.....125

LETRAMENTO DIGITAL: NOVAS PRÁTICAS SOCIAIS E ENSINO
Eduardo Almeida Flores
Raiani Sena Neves
https://doi.org/10.22533/at.ed.55822170511

CAPÍTULO 12.....135

HISTÓRIA, IDENTIDADE E MEMÓRIA: UM ESTUDO SOBRE OS NOMES DAS CIDADES BRASILEIRAS DO SUDESTE DO PARÁ
Elaine Ferreira Dias
https://doi.org/10.22533/at.ed.55822170512

CAPÍTULO 13.....142

CONCORDÂNCIA NOMINAL DE NÚMERO COM NOMES PRÓPRIOS COMPOSTOS
Edson Domingos Fagundes
https://doi.org/10.22533/at.ed.55822170513

CAPÍTULO 14.....155

OS GÊNEROS DISCURSIVOS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE CATALÃO-GO
Patrícia Maria da Silva
Viviane Cristina de Alencar Tomé
https://doi.org/10.22533/at.ed.55822170514

CAPÍTULO 15.....167

CORAIS DE ESCOLA E CONTRA-HEGEMONIA: O PAPEL DO REGENTE/EDUCADOR FRENTE ÀS FORÇAS SOCIOCULTURAIS DOMINANTES

Patrick Ribeiro do Val

https://doi.org/10.22533/at.ed.55822170515

CAPÍTULO 16.....185

O DIALOGISMO NO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO DE CONCEPÇÃO BAKHTINIANA

Wyama e Silva Medeiros

https://doi.org/10.22533/at.ed.55822170516

CAPÍTULO 17.....195

CONHECIMENTO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO SOBRE O LETRAMENTO ESCOLAR PARA ESTUDANTES CEGOS E COM BAIXA VISÃO

Luana Monteiro Rodrigues

Suelene Silva Oliveira

https://doi.org/10.22533/at.ed.55822170517

CAPÍTULO 18.....217

PRÁTICA PEDAGÓGICA E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: O QUE PENSAM OS PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS

Edna da Silva Torres

Joas Moraes dos Santos

Márcia Suany Dias Cavalcante

https://doi.org/10.22533/at.ed.55822170518

SOBRE AS ORGANIZADORAS.....227

ÍNDICE REMISSIVO.....228

CAPÍTULO 1

INTERAÇÕES ORAIS EM UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA EM CONTEXTO MULTILÍNGUE

Data de aceite: 02/05/2022
Data de submissão: 06/03/2022

Douglas Altamiro Consolo
UNESP – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
São José do Rio Preto, Brasil
https://0000-0001-6247-8657

RESUMO: O ensino de português como língua estrangeira (PLE) constitui uma área de estudos e de pesquisas em expansão, e que tem ganhado visibilidade nos últimos anos. Neste artigo, relatam-se experiências docentes em um curso presencial de PLE intitulado *"Produção Oral: Interações Acadêmicas"*, oferecido pelo Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores de uma universidade pública paulista e no âmbito do projeto do governo federal brasileiro, "Idiomas sem Fronteiras", para alunos iniciantes no aprendizado da língua portuguesa. Tratam-se questões relativas à interação oral entre professores e alunos nas aulas, em um contexto linguisticamente heterogêneo. Abordam-se, mais especificamente, duas atividades didáticas que promoveram interação oral em sala de aula e um diálogo intercultural provícuo à aprendizagem de PLE. A experiência de planejamento do curso, de elaboração dos materiais didáticos e de docência nas aulas de PLE representaram contribuições à formação de professores de português para falantes de outras línguas dos docentes envolvidos.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura brasileira; formação de professores; interação verbal; PLE; produção oral.

ORAL INTERACTIONS IN AN EXPERIENCE OF TEACHING PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE IN A ULTILINGUAL CONTEXT

ABSTRACT: The teaching of Portuguese as a foreign language (PFL) is an expanding area of study and research, which has gained visibility in recent years. In this paper, experiences of teachers in a face-to-face PFL course called *"Produção Oral: Interações Acadêmicas"* (Oral Production: Academic Interactions), offered at a Language and Teacher Development Center of a public university in the state of Sao Paulo, Brazil, are reported, also linked to the Brazilian federal government program *"Idiomas sem Fronteiras"*, to beginner-level students in PFL. I deal with issues concerning oral interaction between teachers and students in class, in a linguistically heterogeneous context. More specifically, I focus on two pedagogical activities that promoted oral interaction in class and an intercultural dialogue which is believed to have contributed towards language learning. The experiences of course planning, material production and teaching Portuguese lessons represent contributions for teacher development in the area of PFL.

KEYWORDS: Brazilian culture; oral production; PFL; teacher development; verbal interaction.

> Podemos dizer, sem exagero, que tudo interage no universo (...) A Física falará das partículas mínimas que compõem a estrutura do átomo; a astronomia, do sistema solar e das galáxias. Na Lingüística Aplicada, falaremos da Hipótese do Insumo, da ZDP de Vygotsky, do andaime de Bruner, da revisão colaborativa, das comunidades discursivas, da teoria da processabilidade de Pienemann (1998), e assim por diante. Eu diria que uma abordagem interacional é a maneira mais adequada de ver o todo sem perder as partes e como tudo se relaciona entre si." (LEFFA, V. J. Introdução. In: LEFFA, V. J. (Org.) ***A Interação na aprendizagem das línguas***. Pelotas: EDUCAT, 2003, p.1)

1 | INTRODUÇÃO

O ensino de português como língua estrangeira (PLE) constitui uma área de estudos e de pesquisas em expansão, e que tem ganhado visibilidade nos últimos anos. Apresento, neste capítulo, uma experiência de ensino de PLE em um curso ministrado na modalidade presencial, no qual foi possível observar aspectos da interação verbal em atividades didáticas desenvolvidas em sala de aula. Tratam-se de questões relativas à interação oral entre professores e alunos nas aulas, em um contexto linguisticamente heterogêneo. Abordam-se, mais especificamente, atividades didáticas que promoveram interação oral em sala de aula e um diálogo intercultural provícuo à aprendizagem de PLE. A experiência de planejamento do curso, de elaboração dos materiais didáticos e de docência nas aulas de PLE representaram contribuições à nossa formação de professores de português para falantes de outras línguas.

O curso "Produção Oral: Interações Acadêmicas", contexto desta discussão, foi elaborado e ministrado no ano de 2019, por meio de uma parceria entre o programa do Idiomas Sem Fronteiras (IsF) e um Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP) de uma universidade pública brasileira no interior do estado de São Paulo.

Conforme descrito também em (CONSOLO; SONSINO SOARES, s.d), as aulas de português foram oferecidas na modalidade presencial, no ano de 2019, atendendo oito alunos de seis nacionalidades diferentes: Nigéria, Colômbia, Haiti, Estados Unidos, México e Uruguai. Nesta turma, além de os alunos possuírem línguas maternas distintas (espanhol, francês e inglês), foi possível perceber que alguns alunos, principalmente os hispanofalantes, apresentavam certa facilidade com a língua portuguesa, enquanto os demais alunos apresentavam, no início do curso, grande dificuldade.

Apesar de ser um fator importante, a língua materna não era suficiente para apontar quais seriam os estudantes que teriam facilidade para aprender ou não a língua, pois, no contexto de um mesmo curso, alguns dos alunos, cuja língua materna era o inglês, não apresentaram problemas em acompanhar o curso, pois antes de sua chegada no Brasil esses alunos já haviam estudado um pouco de espanhol e um pouco de português, o que facilitou bastante o seu processo de aprendizagem.

Como mencionado anteriormente, o curso foi ministrado em um CLDP onde os

alunos têm aulas de línguas estrangeiras com professores denominados, naquele contexto, de "tutores", pois tratam-se de alunos do curso de Licenciatura em Letras da referida universidade e, portanto, docentes em formação. Os tutores das línguas estrangeiras oferecidas pelo CLDP em questão, a saber, espanhol, francês, inglês, italiano e PLE, são escolhidos por meio de candidaturas e processos seletivos anuais. Docentes do Departamento de Letras Modernas daquela universidade atuam como orientadores desses tutores.

Vale salientar que, além da oportunidade de alguns licenciandos em Letras lecionarem português no CLDP e receberem uma bolsa para esse trabalho, a universidade em questão começou a oferecer, no ano de 2019, uma disciplina obrigatória sobre português como língua estrangeira no curso de licenciatura em Letras, e o CLDP se mostrou parceiro muito eficiente para proporcionar ao professor-tutor em questão a prática do ensino do português em um contexto multilíngue.

Após esta introdução, sobre a proposta deste capítulo e o contexto do curso de PLE sobre o qual conduzo esta discussão, apresento, nas seções seguintes, a fundamentação teórica, exemplos de duas atividades didáticas realizadas em sala de aula, e as considerações finais, seguidas das referências bibliográficas.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta discussão se baseia em aportes teóricos sobre a relevância da interação verbal em processos de ensino e aprendizagem de línguas. Entende-se "interação" como as ocasiões observáveis do engajamento e da participação oral nas trocas verbais em sala de aula.

Assim sendo, são trazidos, nesta seção, aportes teóricos sobre interação e contribuições para o desenvolvimento linguístico de aprendizes de línguas estrangeiras. Trago também uma definição de plurilinguismo, característica do grupo de alunos de PLE aqui tratado, bem como a questão de aspectos interculturais que permeiam os contextos de ensino e aprendizagem de línguas.

Segundo Cazden (1988), salas de aulas podem ser consideradas ambientes sociolinguísticos, nos quais se constituem comunidades discursivas (HALL; VERPLAETSE, 2000) nas quais acredita-se que a interação pode contribuir para o desenvolvimento linguístico dos alunos. De acordo com Hall e Verplaetse (*op. cit.*), processos interativos não são estritamente individuais e nem equivalentes em um grupo de aprendizes ou em situações semelhantes de sala de aula. Assim sendo, a aprendizagem de uma língua constitui um empreendimento social, construído conjuntamente e intrinsicamente vinculado aos tipos de participação dos alunos nas atividades de sala de aula. As autoras apontam que o papel da interação

> na aprendizagem de uma língua adicional é bastante importante. Nas interações, alunos e professor(es) atuam conjuntamente para criar atividades intelectuais e práticas que formatam tanto a forma como o conteúdo da língua-alvo, bem como os processos e os resultados do desenvolvimento [linguístico] individual. (HALL; VERPLAETSE, 2000, p. 10)[1]

De acordo com Allwright (1984, p. 158), sobre a importância da interação em sala de aula na aprendizagem de línguas, a interação, em uma aula de língua estrangeira, é "inerente à própria noção da própria pedagogia de sala de aula".[2] Esta visão de ensino enquanto interação alinha-se com argumentos semelhantes trazidos por outros autores, por exemplo, Boyd e Maloof (2000), Ellis (1984, 1990), Tsui (1995) e Wong-Fillmore (1985), os quais apoiam a crença de que a qualidade dos padrões de interação observáveis na participação dos alunos no discurso da sala de aula correlaciona-se com os resultados da aprendizagem.

A participação dos alunos na interação verbal em sala de aula é vista, nesta discussão, com base nos três tipos de engajamento oral em aulas, proposto por Allwright (1984, p. 160-161). No tipo mais frequente de engajamento oral é denominado "conformidade" (em inglês, *compliance*), os enunciados produzidos pelos alunos dependem diretamente do gerenciamento da comunicação em aula pelo professor, por exemplo, quando respondem às perguntas do professor. No segundo tipo de engajamento, denominado "comentário" (em inglês, *navigation*), os alunos tomam iniciativa para participar das interações verbais e superar dificuldades de comunicação, por exemplo, quando solicitam que o professor ou outro aluno esclareça algo que foi dito. Este tipo de engajamento verbal representa um tipo mais simples de negociação de significado, que pode não apenas ajudar na compreensão da língua(gem) mas também contribuir para a aprendizagem. No terceiro, e menos frequente, tipo de engajamento verbal, denominado "negociação" (em inglês, *negotiation*), os alunos se envolvem mais ativamente nas interações verbais, tornando os papéis dos interagentes, professor e alunos, menos assimétricos, e possibilitando que alunos e professor atinjam, por meio da interação, decisões e consenso. Acredita-se que quanto mais frequente forem as negociações entre alunos e professor, maior será o desenvolvimento linguístico dos alunos.

Acredita-se que a interação em sala de aula proporciona negociação de significados, especialmente quando os interagentes buscam solucionar dificuldades na comunicação. Nesse sentido, de acordo com Kramsch (1986, p. 367), "Interação sempre permite a negociação de significados intencionais, ou seja, ajustando a fala [de um interlocutor] ao efeito que ela/ele deseja causar no ouvinte".[3] A autora também afirma que, no processo

1 Minha tradução para *"in additional language learning is especially important. It is in their interactions with each other that teachers and students work together to create the intellectual and practical activities that shape both the form and the content of the target language as well as the processes and outcomes of individual development."*
2 Minha tradução para *"inherent in the very notion of classroom pedagogy itself"*.
3 Minha tradução para *"Interaction always entails negotiating intended meanings, i.e., adjusting one's speech to the effect one intends to have on the listener."*

interativo, interlocutores antecipam, preveem o que possivelmente será dito por seus ouvintes e possíveis incompreensões, buscando esclarecer suas intenções comunicativas e as intenções dos outros falantes, e atingir pontos comuns entre os significados desejados, percebidos e previstos.[4]

Sobre aspectos linguísticos das falas dos alunos nas aulas aqui tratadas, importante salientar a influência do plurinlinguismo, conforma aponta Grosjean:

> Alguns misturam línguas durante uma interação, outros não; uns terminam uma conversa em uma língua e em outro momento falam em outra; às vezes, uma língua é utilizada apenas em ambiente de trabalho, outra em casa, outra só na escrita, outra na fala..., dessa forma as competências se tornam diferentes em cada um dos idiomas. (GROSJEAN, 1993 ***apud*** SALLES, 2019, p. 119)

Entende-se "plurinlinguismo" como o perfil de alguns alunos da classe, falantes de uma determinada língua materna, por exemplo, inglês, e que haviam aprendido uma segunda língua, por exemplo, espanhol, e as influências dessas línguas no seu aprendizado da língua portuguesa.

No que tange a questão dos aspectos interculturais, presentes no referido grupo de alunos, trago o fator "estereótipos", comum em situações de contato entre estrangeiros e que possivelmente de fez presente na classe de PLA. Segundo o dicionário Houaiss (2009), dentre os significados do termo "estereótipo", podemos encontrar: "ideia ou convicção classificatória preconcebida sobre alguém ou algo, resultante de expectativa, hábitos de julgamento, ou falsas generalizações". Tal definição vai ao encontro do conceito de estereótipo proposto por Baccega (1998):

> O estereótipo, assim como o conceito, é um reflexo/refração específica da realidade – ou seja, reflete, com desvios, como um lápis que, colocado em um copo de água, "entorta" -, mas o estereótipo comporta uma carga adicional do fator subjetivo, que se manifesta sob a forma de elementos emocionais, valorativos e volitivos, que vão influenciar o comportamento humano. Ele se manifesta, portanto, em bases emocionais, trazendo em si, como já dissemos, juízos de valor pré-concebidos, preconceitos, e atuam na nossa vontade. (BACCEGA, 1998, p. 10)

A partir da citação de Baccega (1998) e da definição de estereótipos, pudemos melhor entender o comportamento, os tipos de participação e as falas dos alunos nas aulas, sem dúvida influenciados por suas experiências linguístico-culturais e suas visões (anteriores) sobre o Brasil e sobre a língua portuguesa. Acredito, todavia, que essa diversidade linguístico-cultural contribuiu para os processos interativos em sala de aula, e para o entendimento de semelhanças e diferenças em um contexto multilíngue de ensino de PLE.

4 "It entails anticipating the listener's response and possible misunderstandings, clarifying one's own and the other's intentions and arriving at the closest possible match between intended, perceived, and anticipated meanings" (KRAMSCH, 1986, p. 367).

3 | EXEMPLOS DE ATIVIDADES DIDÁTICAS

Nesta seção, exemplificam-se duas atividades didáticas utilizadas no curso de PLE nas quais, conforme observado, ocorreram ocasiões participação dos alunos por meio de interação verbal entre alunos e professores.

A primeira atividade foi desenvolvida sobre a canção "Sonho Meu" e a segunda atividade contempla o ensino e a prática de datas, dias e meses. E, para ambas as atividades, sugerem-se também algumas variações metodológicas.

3.1 Descrição de atividade com a canção "Sonho Meu"[5]

A atividade utilizando o samba "Sonho Meu" foi conduzida em uma das últimas aulas ministradas no curso. Para esta atividade, os alunos receberam uma folha com a letra da canção, contendo algumas lacunas que deveriam ser preenchidas posteriormente. Antes da canção ser reproduzida para que os alunos pudessem ouvi-la, os professores-tutores perguntaram aos alunos se eles gostavam da música brasileira, qual era(m) o(s) seu(s) gênero(s) musical/ais preferido(s), e seus cantores favoritos.

Os alunos responderam que gostavam muito de canções brasileiras e salientaram que a prática de ouvir músicas em português muito os ajudava no processo de apreender a língua portuguesa. Quanto aos grupos e cantores, cada aluno tinha o seu favorito, mas o estilo predominante era o sertanejo universitário.

Para esta atividade, escolhi utilizar a tarefa de preenchimento de lacunas, para as quais foram selecionados itens gramaticais e lexicais de modo geral. Conforme argumenta Moura (1989), com música os alunos conseguem aprender de uma maneira mais contextualizada e de modo que o conteúdo que estão aprendendo na letra de uma canção tenha mais sentido para eles. E também estudos da memória nos mostram que é muito importante que as formas ensinadas aos alunos sejam contextualizadas, a fim de que tais formas ganhem um sentido e assim se torne mais fácil o processo de memorização.

Em seguida, os alunos foram situados sobre o contexto da versão do vídeo em que a canção "Sonho Meu", a ser reproduzida em aula, estava inserida. Tratava de uma versão da canção "Sonho Meu" em um vídeo em homenagem à compositora Ivone Lara, produzido pelo Sambabook, projeto que homenageia compositores de samba da música brasileira, nas vozes de grandes nomes da música brasileira, como Zélia Duncan, Criolo, Caetano Veloso, Arlindo Cruz, Diogo Nogueira, Hamilton de Holanda, a portuguesa Carminho, Elba Ramalho, Wilson das Neves e Teresa Cristina, Zeca Pagodinho, Vanessa da Mata, Adriana Calcanhotto, Mariene de Castro, Bruno Castro, Aline Calixto, Aurea Martins, Luiza Dionízio, Xande de Pilares, Maria Bethânia, Reinaldo, o príncipe do pagode, Fundo de Quintal,

5 Esta atividade, utilizando a canção "Sonho Meu", é apresentada também no capítulo de Consolo, CANÇÕES EM AULAS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL, submetido ao livro de Martins, A. F.; Timboni, K.; Yonaha, T. Q. (Orgs.) *Produzindo materiais didáticos em Português como Língua Adicional: práticas em contextos diversos*, Editora Bordô-Grená (no prelo).

Lu Carvalho, Leci Brandão e Martinho da Vila. É necessário apontar que os nomes dos cantores presentes no vídeo não foram mencionados nessa contextualização inicial.

Uma vez situados sobre a proposta do vídeo, os alunos escutaram a canção uma vez para que tivessem um primeiro contato com música. Depois disso, eles ouviram a música mais duas vezes para que pudessem preencher as lacunas na letra da canção e verificar as palavras que faltavam. Em seguida, realizou-se a correção das respostas dos alunos. Terminado o período de correção, um aluno demonstrou não ter entendido a ideia da letra da canção trazia. Naquele momento, decidi parafrasear alguns conceitos da canção a fim de que o aluno pudesse entender, em língua portuguesa, alguns conteúdos principais da música.

Solucionadas as dúvidas dos alunos e compreendida a mensagem da canção, os alunos afirmaram que não conheciam os cantores presentes no vídeo. Nesse momento, surgiu a oportunidade de que tais cantores fossem apresentados aos alunos, para que conhecessem mais sobre aqueles cantores, alguns bastante famosos, e ampliassem seus conhecimentos sobre a música brasileira.

Para finalizar a atividade, foi realizada uma breve conscientização sobre as diferentes variantes da língua portuguesa. A discussão foi possível porque, na versão da música escolhida, além de grandes nomes da música brasileira, havia uma cantora portuguesa, Carminho, cuja participação no vídeo, entre vários cantores brasileiros, marca o sotaque português europeu.

3.2 Sugestões de ampliação das atividades com a canção “Sonho Meu”

A princípio, a atividade foi pensada, elaborada e utilizada pensando em alunos dos níveis A1.1/ A1.2, correspondentes ao nível A1 do Quadro Comum Europeu de Referências (QCER), ou seja, nos níveis iniciais dos cursos no CLDP. Entretanto, o material tem potencial para ser utilizado com alunos de níveis mais avançados, como B1-B2 (QCER). Além disso, o material da canção “Sonho Meu”, produzido pelo Sambabook, tem potencial não só para ser trabalhado como uma atividade, mas também como um tema e fio condutor de toda uma aula sobre a música brasileira.

Inicialmente, nesta aula, como descrito na subseção anterior, o professor pode perguntar sobre as preferências musicais dos alunos e o que conhecem sobre a música (popular) brasileira. Em seguida, pode apresentar aos alunos um pouco da biografia de D. Ivone Lara e o que ela representa para o samba brasileiro. Tendo feito isso, é interessante apresentar aos alunos os cantores presentes na gravação da homenagem.

Assim que os alunos assistirem o vídeo da canção “Sonho Meu”, o professor pode questionar os alunos se há uniformidade no português apresentado na versão da canção produzida pelo Sambabook. Deste modo, os alunos devem assistir novamente o clip e notar o sotaque de português europeu da cantora Carminho. Tendo chamado a atenção dos alunos para a diferença de pronúncia, cabe ao professor conduzir os alunos a levantar

hipóteses sobre o motivo da cantora “falar diferente”. No fim da discussão, os alunos devem descobrir que a variação acontece pelo fato de que a cantora não é brasileira, mas sim portuguesa. Nesse momento, o professor pode fazer uma comparação entre o trecho cantado pela portuguesa e o mesmo trecho cantado pelos cantores brasileiros.

Outra alternativa é mostrar aos alunos que, além da canção exibida em aula, os alunos têm a opção de ouvir outras canções de D. Ivone Lara contempladas no projeto do Sambabook e também interpretadas pelos cantores acima citados. Além do uso das canções, o projeto também apresenta vídeos de entrevistas com os cantores, os quais falam um pouco sobre a relevância da homenageada para o samba brasileiro.

Por fim, o professor pode convidar os alunos a cantarem a canção juntamente com o vídeo. Ainda utilizando a ideia de incentivar os alunos a cantarem a canção, o professor pode montar um coral com a turma, retomando e ensaiando a canção com os alunos em aulas posteriores. Em um primeiro momento, pode-se utilizar a versão cantada do Sambabook e posteriormente o playback. Durante este processo, o professor pode também explicar para os alunos as partes que compõe a canção como: introdução, estrofes, ponte e refrão.

Como apontam Castelo, Morelo e Souza (2021), canções podem ser utilizadas para articular conceitos linguísticos e socialmente importantes, tais como a pronúncia, o respeito e a humildade. Através destas sugestões de modificação da atividade sugerida inicialmente, é possível tratar de maneira mais aprofundada a questão da pronúncia, por meio da conscientização sistematizada dos alunos a respeito das diferenças entre os sotaques presentes na versão da música. O respeito e a humildade podem ser demonstrados por meio do próprio vídeo da canção, já que a versão da canção contempla tanto o português brasileiro quanto o português de Portugal, e cantores de origens raciais diferentes.

3.3 Atividade de dias e meses[6]

A atividade de dias e meses foi pensada sob uma concepção na qual os alunos, a fim de aprender melhor o vocabulário dos dias e meses do ano, pudessem utilizar o vocabulário de dias e meses para estabelecer relações significativas com informações pessoais e datas importantes.

Inicialmente, em uma folha de exercícios fornecida aos alunos, estavam listados os meses do ano e os alunos deveriam preencher, na frente de cada mês, o que acontecia em cada mês do ano, segundo suas experiências em geral. Os alunos mencionaram diversas datas, tais como comemorações cívicas, dias de santos, datas de aniversários dos próprios alunos e de seus familiares, festas culturais em cada país, e meses de conscientização no Brasil (setembro amarelo, outubro rosa, novembro azul). Além das datas comemorativas, os alunos também associaram os meses do ano a outros elementos, por exemplo, variações climáticas: tempestades de neve e o verão na praia (janeiro, no hemisfério sul), a primeira

6 Esta atividade é apresentada também no capítulo de Consolo e Sonsino Soares, “Palavras que educam: experiências de um curso de português como língua estrangeira a alunos iniciantes em contexto multilíngue” (no prelo).

vez em que ela/ele andou de esqui, a estréia de uma nova temporada da série (*Game of Thrones*) em abril daquele ano, o início da primavera nos Estados Unidos (maio), férias escolares, viagens nas férias (julho) e o início das aulas no Haiti (setembro).

Diante da grande quantidade de informações culturais compartilhadas entre os alunos e os professores, foi possível uma maior aproximação dos alunos e de suas culturas com as demais experiências e culturas presentes no grupo. No decorrer da atividade, os alunos expuseram as datas comemorativas em seus países e também tiveram a oportunidade de aprender sobre o modo como acontecem algumas festividades e comemorações no Brasil. Ao longo das interações com os alunos, os professores tiveram a oportunidade de estabelecer comparações entre as maneiras pelas quais se comemoram determinadas festas no Brasil e no exterior. Os alunos se interessaram bastante pela atividade e tiveram um grande engajamento durante a sua realização.

Tal atividade se mostrou bastante eficaz, pois como argumentam (CONCEIÇÃO; NEVES, 2021), referindo-se à questão de discussões ideológicas presentes em materiais didáticos, o papel do professor em sala não é de simplesmente construir um ambiente para si em que somente ele fala e os alunos devem escutar de forma passiva. A sala de aula também precisa ser um lugar no qual professores e alunos possam dialogar e discutir questões históricas e culturais além de aspectos linguísticos.

3.4 Sugestões para outra possibilidade de execução da atividade de dias e meses

Para a elaboração das sugestões de construção desta atividade, adotaram-se alguns princípios que julgamos necessários para a criação de uma atividade que possa atender às necessidades dos alunos, conforme sugerem Celia *et al.* (1989, p.108):

– o uso de um material autêntico;

– o uso da língua real em sala de aula;

– a gradação de tarefas e não de textos;

– a negociação com o aluno;

– o envolvimento do aluno no processo de realização, avaliação e correção das suas tarefas.

Diferentemente da atividade anterior, para essa atividade seria interessante que se considerasse o nível de proficiência dos alunos como básico (A1-A2) e, diante dessa premissa, o professor pode desenvolver uma unidade didática para tratar do tema de datas e meses do ano. Para isso, o professor pode iniciar a aula apresentando os meses do ano aos alunos por meio de *flashcards* ou imagens em slides (Power Point). Feito isso, o próximo passo é apresentar um calendário para os alunos e discutir brevemente a importância da organização do tempo em datas e fatos pertinentes.

Como apontado por Celia *et al.* (1989), é importante que na aula se tenha um material

autêntico e que este seja utilizado da maneira mais próxima possível do uso que se faz desse material na vida real. Assim, ao apresentar o calendário, o professor pode apresentar aos alunos os meses do ano e dias da semana de maneira mais contextualizada. Em sequência, o professor deve mostrar aos alunos um mês do ano, no calendário, que tenha muitas datas destacadas em vermelho. Então, o professor pode questionar os alunos sobre a motivação daquelas datas estarem marcadas daquela maneira. Assim que os alunos responderem que alguns dias foram marcados em vermelho para sinalizar que aqueles dias são feriados e, portanto, não se deve trabalhar, o professor pode introduzir a atividade argumentando que existem algumas datas significativas para nós, sejam elas feriados, dia de descanso ou não. Desde modo, segue-se a atividade por meio de um convite aos alunos para que eles reflitam e contem aos colegas, em pares ou em pequenos grupos, sobre as datas que eles consideram importantes e o que cada mês do ano os faz lembrar. Enquanto os alunos discutem, o professor pode monitorar os grupos e ouvir um pouco das discussões sobre os feriados nos países de cada aluno, bem como participar das discussões trazendo informações sobre possíveis correspondências com feriados brasileiros e as maneiras como as datas são comemoradas no Brasil.

Além disso, o professor pode pedir que os alunos, depois de conversarem com os colegas, tomem notas sobre os feriados que foram discutidos e façam uma pequena lista contendo o nome do feriado, a data dos feriados discutidos, e a maneira como as pessoas geralmente comemoram esses feriados.

Para finalizar, a proposta os grupos devem escolher o feriado que mais lhes chamou a atenção e devem apresentar para o resto da turma a fim de que os outros colegas possam também aprender um pouco mais com a contribuição dos outros grupos.

Nas duas atividades acima apresentadas, observaram-se interesse e participação dos alunos, no processo interativo verbal nas aulas, por meio de perguntas, respostas e negociações de significados, conforme os três tipos de engajamento verbal apontados por Allwright (1984).

Na próxima e última seção deste capítulo, trago minhas considerações finais.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresenta-se uma discussão sobre a importância da interação verbal em aulas de línguas estrangeiras, embasada em algumas teorias consagradas sobre interação e desenvolvimento linguístico em contextos de salas de aulas de línguas, e ilustrada com exemplos de atividades didáticas utilizadas em um curso de PLE oferecido a um grupo de alunos cujas línguas maternas eram o espanhol, o francês e o inglês, constituindo, dessa maneira, um contexto multilíngue.

Considera-se “interação” como as ocasiões observáveis de engajamento e participação dos alunos na comunicação e nas trocas verbais nas aulas, as quais, a nosso

ver, foram motivadas pelas atividades didáticas tratadas na seção 3. Os alunos participaram oralmente por meio de respostas a questões dos professores, fornecimento de informações e opiniões. Dessa maneira, o insumo oral gerado nas aulas tornou-se linguisticamente mais variado e relevante para os alunos envolvidos.

De modo geral, atividades que contemplem interesses e informações relevantes aos alunos podem motivá-los a se engajar e participar mais ativamente das aulas. Atividades que contemplam a utilização de canções, como no caso da atividade com "Sonho Meu", geralmente são motivadores, uma vez que a grande maioria dos alunos tem interesses musicais na língua que aprendem, sendo que canções, além de conterem insumo linguístico per se, se remetem a questões culturais, históricas e sociais, tornando o ensino e a aprendizagem de línguas mais prazeroso e mais eficiente.

Os diversos fatores imbricados na interação em aulas de línguas estrangeiras constituem aspectos motivadores para constantes reflexões e pesquisas sobre o que realmente ocorre nas (salas de) aulas de línguas, e possíveis benefícios das tipologias de engajamento verbal dos alunos, por exemplo. O conhecimento desses fatores, bem como das diversidades culturais presentes em grupos de alunos de PLE, contribuem para um ensino mais "culturalmente sensível", o qual pode ser mais eficiente para o gerenciamento das aulas e para motivar os alunos a se engajarem no discurso da sala de aula.

AGRADECIMENTO

Agradeço a Guilherme Sonsino Soares pelas contribuições ao texto deste capítulo

REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, R. The importance of interaction in classroom language learning. *Applied Linguistics* 5 (2), pg. 156-171, 1984.

BACCEGA, M. A. 1998. O estereótipo e as diversidades. *Comunicação & Educação* 13, p. 7-14, 30 dez. 1998. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36820. Acesso em: 28 jun 2019.

BOYD, M.; MALOOF, V. M. How teachers can build upon student- proposed intertextual links to facilitate student talk in the ESL classroom. In: Hall, J. K.; Verplaetese, L. S. (Orgs.). *Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum, 2000, p.163-182.

CASTELO, A.; MORELO, B.; SOUZA, J. C. Ensino de pronúncia através de canções: análise de material didático à luz de um modelo orientador. Comunicação apresentada no *III SINEPLA* (Simpósio Internacional sobre o Ensino de Português como Língua Adicional), Coimbra: Universidade de Coimbra, 2021.

CAZDEN, C. B. *Classroom Discourse*. Portsmouth, N.H.: Heinemann, 1988.

CELIA, M. H. C; BEJZMAN, G.; FALCÃO, V. L. S. B.; CUNHA, P. L. F.; GARCIA, I. W.; GEHRING, S.; MACIE, A. M. B. PREPARAÇÃO DE MATERIAIS: ADEQUAÇÃO À REALIDADE. In: Almeida Filho, J. C. P.; Lombello, L. C. (Orgs.), *O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS: Pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais*. Campinas: Pontes Editores, 1989, p. 91-121.

CONCEIÇÃO, J. V; NEVES, C. S. Programa leitorado: experiências com a promoção e a difusão da cultura e do português brasileiros na África. Comunicação apresentada no *III SINEPLA* (Simpósio Internacional sobre o Ensino de Português como Língua Adicional), Coimbra: Universidade de Coimbra, 2021.

CONSOLO, D. A.; SONSINO SOARES, G. (s. d.) Palavras que educam: experiências de um curso de português como língua estrangeira a alunos iniciantes em contexto multilíngue. In: Andrade, G. S.; Silva, P. R. M. (Orgs.) s.d. *Palavras que Educam: O Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas*. Porto Alegre: Editora Fi.

ELLIS, R. *Instructed Second Language Acquisition.* Oxford: Basil Blackwell, 1990.

ELLIS, R. *Classroom Second Language Development.* Oxford: Pergamon Press, 1984.

GROSJEAN, F. La personne bilingue et biculturelle dans le monde des entendants et des sourds. In: *Nouvelles pratiques sociales*, 1993. Disponível em: https://www.erudit.org/en/journals/nps/1993-v6-n1-nps1964/301197ar.pdf. Acesso em: 28 jun 2019.

HALL, J. K.; VERPLAETSE, L. S. (Orgs.) *Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction.* Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 2000.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Editora Objetiva, 2009.

KRAMSCH, C. J. From language proficiency to interactional competence. *The Modern Language Journal*, 70 (4), p. 366-372, 1986.

MOURA, V. L. L. CONCEITOS PSICO-SOCIO-LINGUISTICOS PARA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO NACIONAL DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS, In: Almeida Filho, J. C. P.; Lombello, L. C. (Orgs.), *O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS: Pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais*, Campinas, SP, Editora Pontes, 1989, p. 123-134.

SALES, H. M. P. A HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL NA PRODUÇÃO ESCRITA DE APRENDENTES DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA. In: Osório, P.; Gonçalves, L. (Orgs.). *O ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NÃO MATERNA:* Metodologias, Estratégias e Abordagens de Sucesso. Rio de Janeiro: Dialogarts, v. 2, cap. 4, 2019, p. 115-142. Disponível em: http://www.dialogarts.uerj.br/arquivos/colecoes_ailp/ensino_de_portugues_como_lingua_nao_materna.pdf?fbclid=IwAR25MY3fU1ZGCyFdeMKd2pXavgO_1O7Ky9Uax06Q2EZfQAq1iGi47C6V0Iw. Acesso em: 28 jun. 2019.

TSUI, A. B. M. *Introducing Classroom Interaction.* London: Penguin, 1995.

WONG-FILLMORE, L. When does teacher talk work as input? In: GASS, S.; MADDEN, C. (Orgs.) *Input and Second Language Acquisition.* Rowley, MA: Newbury House, 1985, p. 17-50.

CAPÍTULO 2

PROJETO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM LÍNGUA PORTUGUESA EM VICÊNCIA-PE: UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA

Data de aceite: 02/05/2022

Gilvania Paula da Silva Almeida
Especialista em Docência Educacional e Organização Escolar, (FACIPE). Graduada em Letras Português/ Inglês pela Universidade de Pernambuco (UPE). Professora do Município de Vicência/PE

Jobson Jorge da Silva
Graduação em Letras Português/Inglês na Universidade de Pernambuco - Campus Mata Norte. Graduação em Pedagogia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (Unifaveni). Especialização em Metodologia do Ensino de Língua e Literatura Portuguesa/ Inglesa - FACIBA. Mestrando em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Pernambuco - Campus Mata Norte (PPGEUPE)
http://lattes.cnpq.br/9702054339589037

Miriam Paulo da Silva Oliveira
Doutoranda - Faculdad de Ciencias Sicialles (FICS). Mestra em Ciências da Educação pela Universidad Politcnica y Artística Del Paraguay. (UPAP - PY). Especialista em Psicopedagogia (UPE). Graduada em Pedagogia (UVA) e Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade de Pernambuco (UPE)
http://lattes.cnpq.br/6446504653870176

Maria do Carmo da Silva Souza
Doutora em Ciências da Educação especialidade Inovação Pedagógica pela Universidade de Madeira (UMA) - Portugal. Mestra em Ciências da Educação e Inovação Pedagógica pela Universidade de Madeira (UMA). Especialista em Ensino e Fundamentos da Matemática pela Faculdade de Formação de Professores de Goiana (FFPG). Graduada em Ciências com habilitação em Matemática pela Universidade de Pernambuco (UPE)
http://lattes.cnpq.br/8320716428785807

Rosilene Pedro da Silva
Doutoranda - Faculdad de Ciencias Sicialles (FICS). Mestra em Educação pela Universidade de Pernambuco (UPE). Especialista em Docência Educacional e Organização Escolar pela Faculdade Integrada de Pernambuco (FACIPE). Graduada em Letras/Inglês pela Universidade de Pernambuco (UPE). Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ensino Superior de Timbaúba-(FAEST)
http://lattes.cnpq.br/4329670453812705

RESUMO: O presente artigo objetiva expor as experiências vivenciadas durante o primeiro ciclo de formações para professores/as de Língua Portuguesa ofertados pela Secretaria Municipal de Educação de Vicência-PE com professores/as de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Durante um período de cinco semanas, professores/as de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental foram convidados/as a participar de processo formativo com o objetivo de discutir as estratégias metodológicas para ensino de Língua Materna em suas escolas, bem como, sobre os processos mais adequados para continuar ministrando aulas remotas durante a pandemia do novo Coronavírus. A referida atividade formativa aconteceu no período pandêmico e, portanto de forma remota.

PALAVRAS-CHAVE: Epistemologia; Linguagens; Educação.

TEACHER TRAINING PROJECT IN PORTUGUESE LANGUAGE IN VICÊNCIA-PE: A SUCCESSFUL EXPERIENCE

ABSTRACT: This article aims to expose the experiences lived during the first training cycle for Portuguese Language teachers offered by the Municipal Education Department of Vicência-PE with Portuguese Language teachers of the Final Years of Elementary School. During a period of five weeks, teachers of Portuguese Language from the Final Years of Elementary School were invited to participate in a training process with the objective of discussing the methodological strategies for teaching Mother Tongue in their schools, as well as, about the more appropriate processes to continue teaching remote classes during the new Coronavirus pandemic. This training activity took place in the pandemic period and therefore remotely.
KEYWORDS: Epistemology; Languages; Education.

INTRODUÇÃO

Tomamos a linguagem como a capacidade humana de articular e produzir significados e, ainda, como atividade interativa e dialógica (dizer é sempre de alguém para alguém, carregado de intencionalidades), desenvolvida por sujeitos sociais (em constante construção) em diferentes esferas discursivas. Os sentidos produzidos pela linguagem se expressam por meio de palavras, imagens, sons, gestos e movimentos, que se realizam em cada componente curricular.

Bakhtin (2011, p. 261) afirma que "todos os diferentes campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem". Sendo assim, a linguagem torna-se o eixo integrador entre os componentes curriculares da área.

Em outras palavras, a finalidade da área de linguagens para o Ensino Fundamental é contribuir para a ampliação do conhecimento de mundo dos estudantes, a participação na vida social e a capacidade de intervir e transformar o meio em que vive, tendo como "matéria-prima" as diferentes linguagens. Desse modo, segundo a BNCC (2017) para o campo da linguagem espera-se que os/as estudantes ao ingressar nos Anos Finais do Ensino Fundamental sejam competentes em:

> (EF35LP07) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso. (BNCC, 2017, p. 113)

Além de possibilitar o contato com diversas culturas, promovendo vivências que propiciem, por um lado, experiências em diferentes campos da atividade humana e, por outro, o diálogo entre as várias linguagens em suas mais diversas formas de manifestações e produção de sentido com vistas à construção de uma sociedade mais justa, solidária, democrática e inclusiva.

Desse modo, o presente artigo objetiva relatar experiências vivenciadas por professores/as da rede municipal de Vicência-PE, durante o primeiro ciclo de formação com professores/as de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental desenvolvido de forma remota. Nessa perspectiva, discutiremos quais as vantagens da formação continuada para professores/as e como esses momentos devem/podem ampliar as competências epistemológicas dos/as docentes.

SOBRE PROCESSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

O presente Projeto Pedagógico de formação docente objetivou desenvolver uma discussão acerca da formação inicial e continuada de professores/as e alunos/as da educação municipal em Vicência-PE. Desse modo, é relevante expor que o processo de formação inicial e continuada dependem de ações do poder público que deve organizar-se para ofertar uma educação condizente com a realidade social em que todos/as esses/as sujeitos/as estejam envolvidos/as. Sendo assim, como assevera Freire (2002):

> [...] a educação, especificidade humana, como um ato de intervenção não está sendo usado com nenhuma restrição semântica. [...] à que aspira as mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito no trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto à que, pelo contrário, reacionariamente pretende imobilizar a História e manter a ordem injusta (FREIRE, 2002, p. 68).

Nessa perspectiva, construir um Projeto de Formação de Língua Portuguesa, que envolvesse discentes e docentes, foi um desafio para uma rede que pretende trabalhar educação, pesquisa e formação de componentes curriculares específicos, conjuntamente. Sendo assim, cabe comentar que, entendidas em sentido amplo, as expressões “pedagogia nova” e “pedagogia da existência” se equivalem. Isto porque ambas são tributárias daquilo que poderíamos chamar de “concepção humanista moderna de Filosofia da Educação”.

Tal concepção centra-se na vida, na existência, na atividade, por oposição à concepção tradicional que se centrava no intelecto, na essência, no conhecimento. Nesta acepção, estamos nos referindo a um amplo movimento filosófico que abrange correntes tais como o Pragmatismo, o Vitalismo, Historicismo, Existencialismo e Fenomenologia, com importantes repercussões no campo educacional.

Obviamente, assim como não se ignora a diversidade de correntes filosóficas, também não se perde de vista a existência de diferentes nuances pedagógicas no bojo do que denominamos “Concepção ‘humanista’ moderna da filosofia da educação”. Em outros termos: as expressões “pedagogia nova” e “pedagogia da existência” se equivalem sob a condição de não reduzir a primeira à pedagogia escolanovista e a segunda, à pedagogia existencialista. A partir dessa afirmação, Behrens (1999), enfatiza que:

> [...] A metodologia, na abordagem holística, alerta que os docentes e os alunos precisam trabalhar em parceria significativa no ensino de melhor

> qualidade buscando uma prática pedagógica crítica, produtiva, reflexiva e transformadora. Não se trata de fazer uma única opção metodológica, nem se pretende apresentar como uma receita a ser seguida. Mas, como estruturar ações que possibilitem a construção de caminhos próprios de professores e alunos, que buscam autonomia e qualidade no processo pedagógico. (BEHRENS, 1999, p. 73).

Nessa visão, acerca do processo de formação continuada, Nóvoa (1991), apresenta três aspectos importantes na formação contínua do/a docente: pessoal, profissional e organizacional. Enfatizando que o desenvolvimento pessoal deve ser mediante formação crítico-reflexiva; a profissional (identidade) a partir de questionamentos sobre a autonomia e profissionalismo frente ao controle administrativo e às regulações burocráticas do Estado e o desenvolvimento organizacional, na qual não devem acontecer inovações quaisquer sem que ocorram transformações na organização escolar.

Sendo assim, a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos/às professores/as os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Considerando a breve discussão realizada sobre as reformas educacionais relacionadas à construção dos currículos para a educação brasileira, conseguimos perceber a trajetória histórica desde a constituição até a atual proposta da BNCC que se propõe a implementar uma base curricular para a educação básica nacional. A proposta da Base Nacional Comum Curricular apresenta os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que devem orientar a elaboração dos currículos para as diferentes etapas de escolarização. Destacamos que, na BNCC, "a aprendizagem e o desenvolvimento com processos contínuos que se referem a mudanças que ocorrerão ao longo da vida, bem como, integrar outros aspectos emocionais, afetivos, sociais e cognitivos" (BRASIL, 2016, p. 33).

Assim, o Currículo de Pernambuco, bem como a BNCC e o PNE abordam a questão da construção dos currículos e do planejamento de ações formadoras de maneira democrática a partir de consultas públicas e discussões sobre a construção das diretrizes para docentes e discentes.

Considerando Moraes (2006), a nossa proposta de formação pleiteou estimular no/a professor/a e no/a aluno/a um comportamento positivo, criativo, cooperativo, compreensivo e empático que promova uma aprendizagem significativa e para que o trabalho se concretize.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O 1º Ciclo de formação em Língua Portuguesa, ofertado pela Secretaria Municipal de Educação de Vicência-PE, durou cinco semanas e contou com cinco diferentes temáticas

relacionadas às áreas e subáreas da linguagem como: sociolinguística educacional, produção e retextualização, literatura e formação do/a leitor/a crítico/a.

O Curso desenvolveu-se a partir de videoconferências com 27 professores/as e 05 coordenadores/as de 09 escolas da rede municipal, sempre às terças-feiras das 13:00 às 15:00 horas na plataforma *Zoom*. Além das reuniões virtuais, o curso ofereceu material adicional para estudar de forma individual como textos teóricos para discussão nos encontros seguintes e fichas de orientações para o desenvolvimento de atividades com os estudantes da escola básica.

DATA	HORÁRIO	CONTEÚDO
30/06	13:00-14:00hrs	O gênero poema e a literatura infanto-juvenil nos Anos Finais do Ensino Fundamental;
14/07	13:00-14:00hrs	O texto dissertativo-argumentativo, a PEADS e a produção do conhecimento científico nos Anos Finais do Ensino Fundamental;
28/07	13:00-14:00hrs	O gênero textual memória e a herança multicultural da história da humanidade;
17/08	13:00-14:00hrs	Conto e crônica: caminhos e descaminhos no ensino e na produção dos gêneros;
21/08	13:00-14:00hrs	Seminário: Culminância da formação e apresentação dos produtos finais

Quadro 1: Organograma dos encontros

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Vicência - PE, 2020.

As discussões aconteceram de forma expositivo-dialogada. Durante os encontros houve exposição do conteúdo e foi possível a participação efetiva dos/as docentes a partir de questionamentos, perguntas e até mesmo comentários adicionais sobre o tema abordado.

No primeiro encontro discutimos ‘’o gênero poema e a literatura infanto-juvenil nos Anos Finais do Ensino Fundamental’’. No segundo encontro abordamos a temática ‘’texto dissertativo-argumentativo, a PEADS e a produção do conhecimento científico nos Anos Finais do Ensino Fundamental’’ tendo em vista que a PEADS é uma pedagogia adotada pelo município.

No terceiro encontro discutimos sobre ‘’o gênero textual memória e a herança multicultural da história da humanidade’’, no quarto encontro abordamos a temática ‘’conto e crônica: caminhos e descaminhos no ensino e na produção dos gêneros’’ e no quinto encontro organizamos o ‘’seminário de formação de Língua Portuguesa: Culminância da formação e apresentação dos produtos finais’’ que aconteceu mediado pelo Universidade de Pernambuco a partir de um edital de atividade extensionista.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DISCUTIDAS

Adotando esses pressupostos e alinhada às competências gerais previstas na Base Nacional Comum Curricular, a área de linguagens tenciona garantir o desenvolvimento das seguintes competências específica:

> 1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
>
> 2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
>
> 3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
>
> 4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
>
> 5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
>
> 6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os novos contextos sociais têm modificado a maneira como as pessoas se comportam e enxergam o mundo a sua volta. Nessa perspectiva, é de extrema importância que o/a professor/a de Língua Portuguesa acompanhe essas mudanças tendo em vista que ele/a é o/a docente que trabalha com as diversas manifestações da linguagem e, portanto, deve ser competente para discutir questões da sociedade e das mudanças sociais, tais como a variedade linguística, ao longo da história.

Desse modo, consideramos relevantes as discussões desenvolvidas durante o 1º seminário de formação de Língua Portuguesa em Vicência-PE, uma vez que possibilitou

a reflexão por parte dos/as professores/as dos Anos Finais do Ensino Fundamental, a leitura crítica de suas ações na escola e a reflexão acerca da necessidade de inovação pedagógica no campo do ensino de língua.

Pensa-se, então, no objeto do conhecimento, nesse caso a língua ou o ensino de língua como algo presente na formação continuada de professores/as e na formação dos sujeitos como algo constante, pois quem forma o/a professor/a é o professor/a-formador/a, mas quem forma o/a formador/a são as situações de mediação pedagógica e isso acontece com o/a professor/a em sala de aula. Quem forma, se forma e reforma ao formar. (PINTO, 2005)

Foi possível compreender a diversidade de temáticas e inseridas nos novos contextos sociais e associados à formação dos estudantes. Os/as professores/as relataram não conhecerem algumas temáticas inserida na discussão, bem como, expuseram cerca incompreensão em produzir gêneros textuais da modernidade que demandam leitura crítica.

Concluímos afirmando que os cinco encontros da formação continuada possibilitaram a ampliação dos conhecimentos dos professores de Língua Portuguesa de Vicência. Sendo assim, é possível compreender o quanto a realidade social está diretamente relacionada com o processo de formação continuada e a ampliação de nossos conhecimentos para a mediação pedagógica. (FREIRE, 1996)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

(Re)significado pela formação continuada, o/a professor/a, por sua vez, também passa por uma nova oportunidade de refletir sobre sua prática. Desse modo, fica evidente a relevância da formação continuada para a vida profissional de milhares de docentes espalhados pelas escolas do país.

O primeiro ciclo de formação continuada para professores/as de Língua Portuguesa de Vicência-PE contribuiu para a ampliação das competências docentes, para a reflexão crítica acerca da necessidade de inovação pedagógica e sobre a importância da formação continuada individual e coletiva. O ciclo de formação desenvolveu trabalhos acadêmicos, sequências didáticas e memória formativas para desenvolvimentos dos saberes epistemológicos dos/as professores/as envolvidos/as na atividade.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martíns Fontes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017.

FREIRE, Paulo. **Resenha crítica do livro:** Educação como prática da liberdade. São Paulo. Unesp, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, (1996), (2002).

MORAES, M. C. **O Paradigma Emergente**. Editora Papirus. Campinas. São Paulo, 2006.

NÓVOA, A. **A formação contínua de professores: realidades e perspectivas.** Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições sobre educação de adultos.** São Paulo. Cortez, 2005.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DISCURSIVA DA POESIA INDÍGENA KAMBEBA

Data de aceite: 02/05/2022

Ana Cláudia Dias Ribeiro
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Araguaína (TO). Professora efetiva do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), Campus PVH Zona Norte

Paola Efelli R. de Sousa Lima
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Araguaína (TO). Atua como professora nos cursos de Pedagogia, Ciências Econômicas, Direito, Teologia e Psicologia, na Faculdade de Educação Santa Terezinha - FEST, professora de Pós-Graduação Lato Sensu e advogada no Centro Educacional Getúlio Vargas - CEGV. Integrante da Comissão de Mulheres, da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB)

Trabalho apresentado no "II Encontro Nacional de Estudos Linguísticos e Literários", realizado nos dias 14 a 17 de maio de 2019, na Universidade Estadual Do Maranhão – *Campus* Caxias.

RESUMO: A presente pesquisa foi apresentada como avaliação parcial da disciplina Análise do Discurso, do Programa de Pós-graduação em Letras: ensino de língua e literatura, da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Esse trabalho teve como objetivo analisar a memória discursiva nas poesias da autora Márcia Kambeba, identificando o interdiscurso presente nos poemas, como também os efeitos provocados e sentidos, a análise foi feita com base nos estudos de Pêcheux e Orlandi, em uma perspectiva da teoria da Análise do Discurso de Linha Francesa. Entender os poemas da Márcia Kambeba na perspectiva da análise discursiva significa compreender toda a história de um povo indígena, nas palavras da autora em todas as situações que esse dizer foi produzido e em quais condições ele foi produzido. Foi observado o efeito de sentido formado pelas palavras ditas e não ditas e como se deu o processo de construção de sentidos dos poemas, a partir do contexto histórico, cultural e social que envolve o discurso indígena. Entende-se que essa pesquisa representa algumas possibilidades interpretativas na construção dos sentidos com base no discurso ideológico presente nos poemas, no entanto, existem diversos discursos no texto literário, e sempre haverá várias maneiras de representá-los a depender dos aspectos intrínsecos e extrínsecos ao discurso e ao próprio texto.
PALAVRAS-CHAVE: Análise de Discurso. Poesia indígena. Discurso ideológico. Memória oral.

ABSTRACT: The present research was presented as a partial evaluation of the Discourse Analysis discipline, of the Postgraduate Program in Letters: Language and Literature Teaching, of the Federal University of Tocantins (UFT). This work aimed to analyze the discursive memory in the poetry of the author Márcia Kambeba, identifying the interdiscourse present in the poems, as well as the provoked effects and senses, the analysis

was based on the studies of Pêcheux and Orlandi, in a perspective of the theory of Analysis of the French Line Speech. Understanding Márcia Kambeba's poems from the perspective of discursive analysis means understanding the entire history of an indigenous people, in the author's words in all situations in which this saying was produced and under what conditions it was produced. It was observed the effect of meaning formed by the spoken and unspoken words and how the process of construction of meanings of the poems took place, from the historical, cultural and social context that involves the indigenous discourse. It is understood that this research represents some interpretative possibilities in the construction of meanings based on the ideological discourse present in the poems, however, there are several discourses in the literary text, and there will always be several ways to represent them depending on the intrinsic and extrinsic aspects of the poem. speech and the text itself.
KEYWORDS: Speech Analysis. Indigenous poetry. Ideological discourse. Oral memory.

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa inicia-se em uma conjectura contraditória, no sentido de que a tradição indígena é a história oral, e quando um indígena aprende uma nova língua, acaba sofrendo preconceito tanto do homem indígena, por não aceitar essa prática culturalmente, quanto do homem ocidental, que acredita que o índio que mora cidade perde a sua identidade, como se identidade fosse algo ligado somente à geografia e ao local de morada.

Abordar esses aspectos no texto, por meio da análise discursiva, significa entender que os textos poéticos possuem uma carga cultural, emocional, histórica e política, tanto nas palavras que foram ditas como naquelas que foram silenciadas, o indício de que o silêncio pode ser outro (ORLANDI, 2013). Além disso, possuem diversos discursos e carregam consigo a voz do um sujeito que foi marcado ao longo da sua existência, com a inscrição da ideologia e do seu inconsciente.

Com efeito, mobiliza-se a Análise discursiva como base teórica e o poema *Ser Indígena – Ser Omágua,* da autora indígena Márcia Wayna Kambeba[1], em seu livro "Ay Kakyri Tama (Eu moro na cidade)" como objeto de análise. De modo geral, o poema apresenta um discurso carregado de história, cultura, alegrias, sofrimento, batalhas, derrotas e conquistas do povo Kambeba[2], uma memória rica da nossa cultura ancestral. É um texto repleto de historicidade, com fortes marcas da memória discursiva, pois trata-se da história oral desse povo.

Fazer a análise discursiva dos poemas que abordam a cultura indígena é entender

1 Márcia Wayna Kambeba é uma poeta e geógrafa brasileira, de etnia Omágua/Kambeba. Graduou-se em Geografia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Fez o mestrado na Universidade Federal do Amazonas e pesquisa o território e identidade da sua etnia, atualmente reside em Belém, estado do Pará. (KAMBEBA, 2013)

2 Os Cambeba na Amazônia foram o resultado da grande migração Tupi rumo a terra sem males, dois ou três séculos antes da colonização europeia. Os primeiros registros escritos sobre esses índios feitos entre séculos XVI e XVII são contraditórios, mas a maioria fala de grandes povoados Omága ou Cambeba (cabeça chata), com poder político centralizado em torno de um principal cuja influência atingia áreas geográficas de até 700 km. Enquanto para uns os Cambeba eram liderados por grandes senhores, confeccionavam suas próprias roupas, tinham o corpo elegante e a pele clara sendo, por isso, vistos como "mais civilizados" que outros povos para outros, eles eram violentos, sanguinários e antropófagos. (MACIEL, 2013)

um pouco da nossa cultura ancestral, pois “O peso das palavras do discurso nacional vem de um ‘como era no passado’ - de uma Anglicidade Ancestral” (BHABHA, 2013, p. 224), uma vez que os indígenas estavam no Brasil antes mesmo da colonização.

A disciplina de Análise do Discurso é de salutar importância na percepção da inscrição ideológica indígena, uma vez que ela se propõe a estudar o discurso que está inscrito no texto por meio das palavras, é o estudo da palavra em movimento, no jogo das palavras é a compreensão do que o homem diz, não apenas do que está escrito, mas de todas as características sociais, ideológicas e políticas presentes no texto (ORLANDI, 2009).

Assim, apresentar reflexões acerca da cultura indígena significa reforçar a base estrutural do povo brasileiro, representa o resgate de uma voz que foi silenciada no período colonial, mas que precisa ser ouvida na atualidade, pois são produções que retratam a resistência de uma identidade que poderia ter sucumbido na história, mas que se manteve viva até hoje, nesse contexto, escrever é resistir.

1 | CONCEPÇÕES SOBRE LITERATURA INDÍGENA

A literatura indígena é um campo ainda pouco explorado no universo literário. Estudos recentes são desenvolvidos no sentido de colocar em evidência o indígena enquanto leitor e autor literário, como também de propagador da sua cultura por meio da palavra escrita, ou pela oralidade, em palestras ou ambientes de discussão, trazendo à baila assuntos pertinentes a sua história e seus costumes, afim de que se minimizem as barreiras construídas no decorrer da história entre o homem indígena e o homem ocidental.

A voz do indígena precisa ser pronunciada nos meios acadêmicos, e mais do que isso, ela precisa ser ouvida. O indígena precisa de espaços para se sentir inserido em sociedade como um ser humano, detentor de direitos e deveres, com suas culturas e suas raízes, no sentido de enfatizar que não é porque um indígena mora na cidade que ele deixa de ser indígena e deve esquecer de seus costumes e tradições (MUNDURUCU, 2008).

Mesmo sendo um campo novo de pesquisa, existem muitas produções que nos remetem a esse universo indígena, por meio delas podemos entender um pouco sobre o lugar do indígena em sociedade e como se deu a sua inscrição ideológica, uma visão não ocidentalizada do indígena. Dentre os escritores indígenas, podemos destacar alguns, são eles: Daniel Munduruku, Márcia Kambeba, Eliane Potiguara, dentre outros.

Daniel Munduruku (2008) nos conta sobre a relação existente entre a literatura indígena e a oralidade, na qual os indígenas mais tradicionais defendem que a transmissão de conhecimentos (culturas, história e tradições) deve ser feita por meio da oralidade, sendo passados de geração para geração por meio da história oral. Desse modo, quando um indígena aprende outra língua e passa a propagar a cultura indígena por meio da palavra escrita, para muitos indígenas, isso significa renegar a cultura indígena, confrontando a

tradição desse povo.

Entretanto, essa é uma técnica que precisa ser dominada pelos indígenas para favorecê-los, na luta por direitos e qualidade de vida. Aprender uma técnica não significa renegar o que se é, mas representa uma reafirmação da competência, significa a demonstração da capacidade de traduzir a memória oral em identidade. A literatura indígena, portanto, possui o condão de fortalecer a história do povo indígena. Nesse sentido, "Não se pode achar que a memória não se atualiza. É preciso notar que ela – a memória – está buscando dominar novas tecnologias para se manter viva". (MUNDURUKU, 2008, s/p)

Assim, analisar a poesia indígena, é fortalecer e dar espaço para que essa cultura se propague. E como podemos analisar a poesia indígena brasileira? Um dos caminhos possíveis e escolhido por nós foi por meio da Análise Discursiva. Tal investigação tomou como curpus um poema da autora indígena Márcia Kambeba, em seu livro "Ay kakyri tama (Eu moro na cidade)", é um texto que traduz a história oral do seu povo.

Sobre a etnia Kambeba, Benedito Maciel, na apresentação do referido livro, informa-nos que os Cambeba foram indígenas que se esconderam na mata virgem para fugir de massacres e da escravidão. Durante o século XX, no porto das aldeias, se alguém passasse por lá perguntando se havia indígenas, a resposta era para ser negativa. Somente na década de 1980, com a ajuda de Valdomiro Cruz[3] os Cambeba reassumiram seus lugares formando aldeias e reascendendo seus costumes, desse modo se mantiveram vivos durante o período colonial, momento em que muitas etnias indígenas foram extintas do globo terrestre. (MACIEL, 2013, p. 15)

Assim, os Kambeba representam a resistência de uma etnia que poderia ter sucumbido no tempo, pelo massacre da colonização do decorrer da história, assim como aconteceu com tantos outros povos, no entanto, manteve-se viva, e busca reviver toda a sua cultura ancestral fortalecendo a sua identidade. Esse fortalecimento pode ser feito de várias formas, e a poesia é uma delas.

2 | ANÁLISE DISCURSIVA DA POESIA SER INDÍGENA (SER OMÁGUA): O PAPEL DA MEMÓRIA DISCURSIVA

O livro da indígena Márcia Kambeba é marcado por fortes traços de oralidade e ancestralidade, a todo momento a autora cita rituais, crenças, dentre outras características da cultura indígena. A estética da poesia em estudo é uma característica inerente nas suas produções, encontramos rimas e entonações próprias da língua indígena. O livro é todo marcado pela história do povo Kambeba, que lutou durante muitos anos para conseguir

3 Em depoimento para a autora deste livro em 2012, Valdomiro Cruz, o patriarca dos Cambeba no Brasil relatou que por ocasião da Guerra do Paraguai, os Cambeba foram "adotados" por um patrão branco recebendo dele o sobrenome Cruz, provavelmente, para não irem à guerra, como índios errantes ou vadios. Curiosamente, Cruz, também era o sobrenome de Dionísio, o último Cambeba de cabeça achatada encontrado. Deste modo, a palavra "cruz" para os Cambeba significa não apenas a imposição do cristianismo católico e da política indigenista colonial, mas retrata também parte de sua história de contato com o mundo ocidental, simbolizando também suas alianças e suas diversas estratégias de relações com o mundo ocidental. (MACIEL, 2013)

sobreviver ao período colonial.

A literatura indígena é um tema novo, tanto em produções quanto em análises, desse modo, Segismundo Spina (2002) explica que para penetrar no misterioso mundo das formas poéticas primitivas é necessário nos libertar do mundo em que vivemos, a literatura indígena é o nosso início, é o nosso mundo primeiro. De alguma forma pertencemos a esse mundo, é preciso despir-nos de qualquer preconceito, das arrogâncias da razão e da certeza, para assim ir para o centro da poética indígena e poder percebê-la.

A análise se pautará na poesia escrita por Márcia Kambeba, à luz da perspectiva na Análise de Discurso. A autora ao longo de sua obra, Ay Kakyri Tama (Eu Moro na Cidade), toma uma posição-sujeito de propagador da memória discursiva da etnia Kambeba. Com efeito, por meio de seus poemas, a poetiza retrata a memória oral do seu povo, informações que foram passadas de geração para geração e que foram primordiais na formação discursiva de seus textos, inscritas na ideologia do lugar onde se constituiu enquanto sujeito, ou seja, pelas práticas sociais e ideológicas do povo Kambeba.

Nesse ínterim, a memória possui características relacionadas ao discurso, à vista disso ela é tratada como interdiscurso, é o que Eni Olandi (2005, p. 29) chama de "memória discursiva", que significa "o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra". Isso afeta diretamente a forma como o sujeito significa na situação discursiva.

No caso em questão, tudo o que já foi dito sobre a cultura, os costumes, as tradições indígenas do povo Kambeba, ressurge na voz da autora, que está marcada pela ideologia na qual foi inscrita no decorrer de sua história. Nesse sentido, todas as informações já ditas por alguém, em algum lugar, em outros momentos da história, produziram efeito no dizer do texto (ORLANDI, 2005). Acrescenta-se, ainda, que a indígena (re) constrói sentidos das histórias, marcas da tradição oral, que ouviu de seus ancestrais, nesse caso, uma das características de sua obra é o jogo de interlocução entre a língua indígena/tupi e a portuguesa.

Assim, o interdiscurso nos mostra uma forte contradição presente nesse trabalho, pois os indígenas – de modo geral – valorizam a tradição oral, que defende que as informações devem ser passadas de geração em geração, por meio da oralidade. A partir do momento em que um indígena aprende uma nova língua para propagar a sua história e cultura, ele é visto com um olhar preconceituoso, tanto de alguns indígenas mais conservadores, que são avessos a essa prática, quanto do homem ocidental, que acredita que o índio que mora na cidade deixa de ser índio, pois está abandonando a sua cultura (MUNDURUCU, 2008).

Nesse aspecto se constrói a relação entre interdiscurso e intradiscurso, ou seja, a relação entre o "já-dito" e o que "se está dizendo" (ORLANDI, 2005, p.30). Essa relação é fundamental para a compreensão e análise do discurso. Assim, constrói-se a relação entre o texto e a autora, para que possamos identificar as marcas ideológicas e históricas presentes no texto e as possíveis interpretações discursivas.

O poema em análise foi extraído do livro Ay Kakyri Tama (Eu Moro na Cidade), de autoria da indígena Márcia Wayna Kambeba. Nele a autora fala de como é "ser indígena", expondo as alegrias, as memórias, os costumes e a luta pelo território que é uma batalha constante na vida dos povos indígenas que persiste até os tempos atuais. Eis que segue:

SER INDÍGENA – SER OMÁGUA

Sou filha da selva, minha fala é Tupi.
Trago em meu peito,
as dores e as alegrias do povo Kambeba
e na alma, a força de reafirmar a
nossa identidade, que há tempo fico esquecida,
diluída na história.
Mas hoje, revivo e resgato a chama
ancestral de nossa memória.
Sou Kambeba e existo sim:
No toque de todos tambores,
na força de todos os arcos,
no sangue derramado que ainda colore
essa terra que é nossa.
Nossa dança guerreira tem começo,

***mas** não tem fim!*
Foi a partir de uma gota d'água
que o sopro da vida
gerou o povo Omágua.
E na dança dos tempos
pajés e curacas
mantêm a palavra
dos espíritos da mata,
refúgio e morada
do povo cabeça-chata.

Que o nosso canto ecoe pelos ares
como um grito de clamor a Tupã,
em ritos sagrados,
em templos erguidos,
em todas as manhãs!

Tendo como base os enunciados-discursivos da poesia descrita acima, a análise trilhou, inicialmente, pelos caminhos da materialidade linguística, enfatizando as marcas poéticas encontradas no texto, que serão abordadas em seguida. No segundo momento, tem-se como foco os aspectos discursivos como a condição de produção, a memória discursiva, a posição-sujeito da autora e o lugar da AD na análise de poesia indígena.

A análise material foi feita com base nos elementos característicos de um poema. Além da linguagem poética, existem outros elementos que devem ser observados, são eles:

figuras de linguagem, rimas, métrica, estrofes, ritmo poético, dentre outras características. Mas não significa que todos os poemas devem possuir todos esses elementos, os quais podem variar entre autores e trabalhos, entretanto, um dos elementos que aparecem com mais frequência nos poemas são as figuras de linguagem. (DE NICOLA e INFANTE, 1995).

Neste trabalho, nos atemos em identificar e comentar um pouco sobre as figuras de linguagem, pois é uma das características que aparecem com maior frequência nos texto poéticos. Tratam-se de vocábulos ou expressões que são utilizadas fora do seu sentido literal, com o objetivo de enriquecer as possibilidades de interpretação do texto (DE NICOLA e INFANTE, 1995), eles exploram o sentido conotativo das palavras, pois o objetivo da poesia é provocar no leitor várias possibilidades de interpretação, de acordo com a inscrição do sujeito que escreve e o que lê.

Assim, a matéria prima do artista literário é a palavra. Mas para se obter um bom texto, o poeta não trabalha com a palavra no seu sentido literal, mas com as suas nuances, com a sua opacidade, explorando os sentidos, se aproveitando do processo de arrumação vocabular e exploração de significados (DE NICOLA e INFANTE, 1995).

No que tange a esses aspectos da materialidade, foram percebidas algumas figuras de linguagem que estão presentes nos seguintes enunciados: “sou filha da selva”, “resgato a chama”, “Sou Kambeba e existo sim”, dentre outros que serão explorados adiante. No enunciado “sou filha da selva”, ao utilizar o vocábulo “filha”, supõe-se que existe uma íntima ligação com a natureza, nesse caso representado pelo vocábulo “selva”, além do mais, o termo “filha” não representa apenas a voz da autora, mas significa a voz de todo o seu povo, os Kambeba. Desse modo, ser Omágua, segundo o poema, representa estar intimamente ligado à natureza e fazer parte dela, respeitando-a, entendendo-a, como se fosse uma relação fraterna de pai e filho, em que o filho deve respeito ao seu antecessor.

Para Vilas Bôas (apud KAMBEBA, 2013), sobre os Cambeba, “Como ninguém, eles se consideram parte da natureza, e têm por ela um respeito que a nossa sociedade perdeu há muito tempo”. Logo em seguida o a autora utiliza, também como figura de linguagem, o termo “resgato a chama”, um elemento que também está relacionado à natureza e que pode ser a representação de que toda a cultura indígena poderia ter sido “apagada” no decorrer da história mas se manteve viva até hoje, por meio do seu povo, que luta para que essa “chama” não se apague e “queime” com mais intensidade, por meio da força da cultura Kambeba. Chama também representa as grandes fogueiras feitas nos rituais indígenas, por meio do fogo o indígena expõe suas culturas, suas crenças, em meio aos rituais. Essa chama também pode representar o desejo do povo Cambeba de ser “visto”, ainda que morem no meio da mata, serem notados como uma clareira que queima até o alto cume, ultrapassando o topo das árvores.

Na segunda estrofe a autora reafirma a existência do seu povo, com a expressão “Sou Kambeba e existo sim”, nesse enunciado o termo “existir” possui não apenas o significado de existência, de estar vivo e permanecer em um local por um período, mas

representa a luta que o povo Kambeba tem travado para que seja visto em sociedade, para que sua existência seja notada e respeitada, representa a inscrição ideológica de um povo que quer o reconhecimento da sua existência, e não apenas a percepção de que existe. Nesse contexto, "não há sentido sem metáfora. As palavras não têm, nessa perspectiva, um sentido próprio, preso a sua literalidade." (ORLANDI, 2013, p. 39)

Ainda na composição da materialidade linguística, no enunciado: "no sangue derramado que ainda colore essa terra que é nossa", o sangue que foi derramado nas batalhas não existe mais e não pode ser visto no chão das aldeias, mas, tal enunciado possui o sentido de reafirmar que o "sangue", mesmo derramado há muitos anos atrás, permanece "vivo" na memória e na história oral do povo Kambeba, como símbolo das batalhas que foram travadas no decorrer da história para que esse povo não sucumbisse no tempo, símbolo dos indígenas que forma mortos nas guerras para que os sobreviventes pudessem ocupar o local de pertencimento em que estão hoje.

Agora passaremos para o segundo momento da análise desse trabalho, que tem como foco os aspectos discursivos como a condição de produção, a memória discursiva, a posição-sujeito da autora e o lugar da AD na análise de poesia indígena.Com relação às condições de produção e às memórias discursivas, Pierre Achard (1999) nos explica que não se pode provar a memória apenas com os acontecimentos que estão representados no corpus, mas ela deve ser enquadrada nas formulações do discurso concreto em que nos encontramos. Desse modo, o que está implícito no enunciado não pode ser comprovado como algo que tenha existido realmente em algum lugar. O que funciona, então, são as operações feitas pelos analistas, que se deixam emergir na situação *in loco* no sentido de encontrar uma regularidade enunciativa, com possibilidades representadas no enunciado.

Sendo assim, a análise discursiva possui a função de dar um lugar para o texto, e não apenas se aprofundar na sua materialidade para explicar situações do inconsciente, que são da ordem do inefável, ou do inconsciente coletivo (ACHARD, 1999). Nesse sentido, trabalharemos com as hipóteses que o discurso em questão nos apresenta, e nos afastaremos do seu caráter psicológico ou comprobatório. Seguimos a busca pelo lugar do texto e do sujeito nele inscrito com base na AD e seus pressupostos.

Ao tratar da memória discursiva, antes de tudo, é importante citar que a interpretação feita pela autora, da história oral do seu povo, é única, pois a sua voz ecoa pelo íntimo do leitor, narrando situações que aconteceram há muitos anos atrás, compartilha conosco seus costumes, suas crenças, sua história, assim, faz com que o leitor penetre no seu universo indígena, e sem perceber se sinta parte da história. Logo, a memória não é um terreno plano, de conteúdo homogêneo e ordenado, como se estivessem em uma estante de livros, em ordem alfabética. A memória é um espaço de desdobramentos, polêmicas, réplicas e contradiscursos (Pechêux, 1999).

Mesmo que os detalhes dessa voz sejam secundários, parafrásticos, é pela voz da autora que o texto se faz vivo. No entanto, Pechêux (2013) explica que o real da história

não possui a mesma ordem do real da língua, nesse sentido a história produz sentido por meio da autora, na sua posição de sujeito na história oral indígena.

É por meio do poema que o "já-dito" cria vida, ele está associada a um saber discursivo que não foi ensinado nos livros, mas que foi aprendido por meio da história oral, a memória coletiva que está no inconsciente da autora. Apesar do texto estar na primeira pessoa, a voz que aparece no enunciado possui a representação do povo Kambeba, não somente a da autora, é uma representação da coletividade. Poe exemplo, no enunciado: "Sou filha da selva, minha fala é Tupi. Trago em meu peito as dores e alegrias do povo Kambeba" é a representação da memória coletiva. Nesse caso, a memória real se confunde com a virtual, então as hipóteses levantadas são de que a autora pode ter passado por essas situações, ou seja, que tenha realmente vivido esses acontecimentos no decorrer da sua história, ou que são representações do que lhe foi transmitido por meio da história oral, traduzidos do seu inconsciente.

O restante do poema é marcado por essa dualidade de narrativas, pois em um momento o enunciado fala na primeira pessoa do singular ("sou Kambeba e existo sim") e em outro momento ele fala na terceira do plural ("Que osso canto ecoe pelos ares"), entende-se que nem a autora reconhece quais são as suas memórias, as que foram vividas por ela, e as que foram vividas por outras pessoas e outros momentos da história, e não há como identificar essa separação, pois a autora acaba tomando para si as narrativas que ouviu na infância, deveras é como se ela tivesse passado pelas situações que seus ancestrais passaram, quando ela afirma "Mas hoje, revivo e resgado a chama ancestral da nossa memória", fica evidente que a representação da memória, nesse caso, se mistura com a memória da autora e do povo Kambeba, ou seja, a memória individual é também uma representação da memória coletiva, pois uma necessita da outra. Sobre isso, Pêcheux (1999) nos diz que "o fato de que exista assim o outro interno em toda memória é, a meu ver, a marca do real histórico como remissão necessária ao outro exterior, quer dizer, ao real histórico como causa do fato de que nenhuma memória pode ser um frasco sem exterior.

Na segunda estrofe fica em evidência as batalhas travadas pelo povo Kambeba para conseguirem sobreviver, desde o tempo da colonização até os dias atuais. No enunciado "Sou Kambeba e existo sim: No toque de todos tambores, na força de todos os arcos, no sangue derramado que ainda colore essa terra que é nossa", a autora evidencia isso. A memória coletiva do povo Kambeba é marcada por lutas de sobrevivência, durante o século XX, eles se esconderam na mata para não serem mortos ou virarem escravos, se alguém parasse em seus portos a ordem era pra dizer que ali não existia índios. Apenas na década de 1980, com a ajuda de Valdomiro Cruz, eles reassumiram a sua etnia e sua existência no médio Solimões, assim demarcaram territórios, fizeram alianças políticas e mantiveram vivos os seus costumes, língua e tradição. (MACIEL, 2013)

Assim, o enunciado "Sou Kambeba e xisto sim" possui um significado muito forte para esse povo, pois eles tiveram que se esconder na mata durante muitos anos, para

fugir do massacre que os indígenas sofreram, momento em que muitos grupos étnicos indígenas foram extintos do planeta. A sobrevivência do povo Kambeba é sinônimo de garra, luta e vitória, em confronto com a imposição da cultura ocidental, e essa é uma batalha perdura até os dias de hoje, é o que nos diz o seguinte enunciado: “Nossa dança guerreira tem começo, mas não tem fim!”.

Apensar de não representar uma batalha física, com arcos e fechas, a batalha indígena da atualidade tem uma nova face, em que os indígenas não lutam apenas pela sobrevivência, mas por território e reconhecimento da sua ideologia. O enunciado “a força de reafirmar a nossa identidade”, representa a busca da memória coletiva pelo seu lugar na sociedade contemporânea, reforça o sentido de que o indígena ainda procura o seu lugar em igualdade de direitos com o homem ocidental, o que não significa esquecer a sua ideologia, mas ser tratado em igualdade de direitos e oportunidades.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, entendemos que a poesia é uma forma de inscrição do sujeito indígena. Escrever em uma língua que não é a sua língua materna já representa um grande desafio, e ainda ter que enfrentar várias formas de preconceito para propagar esse novo conceito do que é “ser indígena”, é uma batalha que os estudiosos dessa área têm enfrentado.

Por meio da Análise Discursiva notamos que o sujeito presente nos textos é ideológico e carrega muitas marcas do discurso oral, que é a tradição indígena. Há uma repetição do discurso que foi vivido em outras épocas, mas que se mantém vivo pela voz da autora Márcia kambeba, que faz o uso do pré-construído, mesmo sem ter a consciência disso.

A autora em questão acredita que é dona do seu próprio discurso, no entanto, ao falar ela representa todo o seu povo, e não controla o seu dizer. Pois está marcada por uma memória discursiva da história oral que lhe foi transmitida pelos seus ancestrais. A autora assume uma posição-sujeito na formação discursiva do povo Kambeba.

Nesse sentido, a poesia indígena tem fundamental significado na representatividade desse povo, pois é por meio dos poemas que a sujeito pode encontrar a sua representação social e fazer sua voz se propagar nos meios sociais e acadêmicos, reforçando a sua inscrição ideológica e reafirmando a sua posição social, de que o índio continua sendo índio, mesmo morando na cidade.

REFERÊNCIAS

ACHARD, Pierre [et al.]. *Papel da memória*. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

Bhabha, Homi K., 1949. *O local da cultura / Homi K. Bhabha.* Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. 2 ed. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

DE NICOLA, José, INFANTE, Ulisses. *Análise e interpretação de poesia*. São Paulo: Scipione, 1995.

KAMBEBA, Márcia Wayna. Poemas e crônicas: *Ay Kakyri Tama = Eu moro na cidade*. Manaus: Grafisa, 2013

MACIEL, Benedito. Apresentação. In: KAMBEBA, Márcia Wayna. Poemas e crônicas: *Ay Kakyri Tama = Eu moro na cidade* / Márcia Wayna Kambeba. Manaus: Grafisa, 2013.

MUNDURUKU, Daniel. *A literatura indígena não é subalterna*, publicado em 16/03/2018. IN: Itaú cultural. Disponível em: < http://www.itaucultural.org.br/a-literatura-indigena-nao-e-subalterna >. Acesso em: 19. Nov. 2018.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Analise do Discurso: Principios & Procedimentos*. Campinas: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, Michel. *Papel da memória*. In: ACHARD, P. et al. (Org.) Papel da memória. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

SPINA, Segismundo. *Na madrugada das formas poéticas*. 2ª ed. Cotia, São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

CAPÍTULO 4

DO LEXEMA AO TEXTO: O ENSINO DO VOCABULÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Data de aceite: 02/05/2022
Data de submissão: 09/03/2022

Lêda Pires Corrêa
Universidade Federal de Sergipe (UFS)
São Cristóvão, SE
https://orcid.org/0000-0002-9040-4601

RESUMO: O processo semântico de designação das coisas do mundo pode denotar ou conotar vários sememas que se perfilam como percursos de sentido distintos e mutuamente exclusivos que frequentemente geram incompatibilidades semânticas. A designação de um lexema e a seletividade lexical, em situações de uso comunicativo, implicam não só o conhecimento definicional do lexema, como também o conhecimento enciclopédico ou cultural e seu funcionamento no universo textual-discursivo. Para fundamentar tal pressuposto, este capítulo aplica o Modelo Semântico Reformulado, proposto por Eco (2014), que possibilita compreender os sememas de um dado lexema como enciclopédias ou percursos de leitura, pelo encaixe de cada representação semântica em seleções contextuais mais ocorrentes na enciclopédia. Em situações de uso comunicativo, o usuário da língua, com auxílio das seleções contextuais dos principais lexemas ocorrentes em um texto específico, pode construir percursos de leitura e expandir seu repertório vocabular pela análise dos semas que compõem o semema e interpretar o lexema como uma rede complexa de unidades culturais e de cadeias intertextuais, num processo de *semiose ilimitada*. Nessa perspectiva, objetiva-se propor estratégias teórico-metodológicas para o estudo do vocabulário da língua portuguesa em processos comunicativos e interculturais no contexto de ensino dessa língua, de modo a que o falante desenvolva competências léxicas e enciclopédicas, que maximizem sua performance como leitor.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Portuguesa. Vocabulário. Semântica. Texto.

FROM LEXEME TO TEXT: VOCABULARY TEACHING OF THE PORTUGUESE LANGUAGE

ABSTRACT: The world's things' designation semantic process can have different connotation or denotation of several sememes that are profiled as distinct and mutually exclusive paths of meaning that often generate semantic incompatibilities. In communicative situations, the designation of a lexeme and lexical selectivity does not only imply on the definitional knowledge of the lexeme, but also encyclopedic or cultural knowledge and its usage in the textual-discursive universe. To support this assumption, this chapter applies the Reformulated Semantic Model, proposed by Eco (2014), which makes it possible to understand the sememes of a given lexeme as encyclopedias or reading paths, by fitting each semantic representation into contextual selections that are more common in the encyclopedia. In situations of communicative use and with the help of contextual selections of the main lexemes occurring in a specific text, the Portuguese

language speaker can build up reading paths and expand their vocabulary repertoire by analyzing the semes that make up the sememe and interpreting the lexeme as a complex network of cultural units and intertextual chains, in a process called *unlimited semiosis*. In this perspective, the goal of this chapter is to propose theoretical-methodological study strategies of the Portuguese language vocabulary through communicative and intercultural processes that are present in the teaching context of the language. The idea behind such study is to maximize the speaker's lexical development and encyclopedic competences, enhancing their performance as Portuguese readers.
KEYWORDS: Portuguese language. Vocabulary. Semantic. Text.

1 | INTRODUÇÃO

Este capítulo trata do lexema como unidade portadora de significação nos processos comunicativos. Essa concepção está presente em modelos semânticos orientados para o texto, como os de Katz e Fodor (1977), Greimas (1973) e Eco (1986, 2014) que, embora apresentem hipóteses teóricas distintas, acrescem a seus modelos de significação elementos típicos do ato comunicativo.

Um ponto consensual entre esses três modelos de significação é o de que consideram o contexto como um aspecto integrante e necessário à análise componencial ou sêmica. Além disso, todos eles concordam que o contexto ou os contextos mais prováveis de ocorrer em manifestações discursivas determinam as variações sêmicas do quadro componencial do lexema. Segundo Greimas (1973), é evidente que a totalidade dos contextos possíveis de ocorrer na comunicação esgotaria todas as variáveis sêmicas e tornaria possível postular uma teoria semântica global. Dada a impossibilidade de previsão global pelo código de todas as variáveis sêmicas, em virtude da multiplicidade de contextos discursivos, tais modelos de significação operam com contextos convencionados pelo uso, que se incorporam ao código para prover parcialmente os sentidos possíveis dos lexemas na profusão de situações comunicativas.

O conceito de *semiose ilimitada*, postulada por Peirce (1977) e retomada por Eco (2014), não corrobora com a realização de uma teoria global da significação, mas abre a presunção para o movimento de geração ilimitada de funções sígnicas. Essa geração é fundamentada pela noção de interpretante: um signo só pode ser explicado por outro signo. Desse modo, o objeto semiótico de uma semântica é, antes de mais nada, o conteúdo, não o referente, sendo aquele definido como uma unidade cultural. Pelo fato de que para estabelecer o significado de um significante se faz necessária a presença de um outro significante, que, por sua vez, é interpretado por outro significante, e assim sucessivamente, é que se tem a garantia de um sistema semiótico explicar-se a si próprio, em seus próprios termos.

O vocabulário de uma língua é a prova maior de que essa circularidade é condição da significação, uma vez que uma unidade lexical se explica por outra, e assim sucessivamente

e de modo ilimitado. Com efeito, a semiose ilimitada como condição da significação e da comunicação não se restringe apenas ao léxico, mas a outras unidades semióticas. Por exemplo, o interpretante pode ser o significante equivalente (ou aparentemente equivalente) num outro sistema semiótico, como quando se pode fazer corresponder o desenho de uma cadeira à palavra [cadeira].

O significado de um significante, entendido como unidade cultural veiculada por outros significantes e, por isso, semanticamente independente do primeiro significante, possibilita afirmar a inexistência de sinônimos perfeitos, mas assimila o significado à sinonímia. Uma unidade cultural não pode, porém, ser identificada apenas pela série dos seus interpretantes, deve ser definida como posta num sistema de outras unidades culturais que se lhe opõem ou a circunscrevem. Nesse caso, tem-se a antonímia.

A questão do referente, todavia, não pode ser desconsiderada. A pergunta que se propõe a isso é: como estabelecer uma correspondência entre propriedades semânticas de um semema (matéria nitidamente semiótica) e as supostas propriedades não semânticas de uma coisa? Eco (2014) admite que a inserção do referente em um modelo semântico só é possível se o referente assumir o aspecto de uma entidade semioticamente apreensível. Isso implica subtrair o entendimento do referente como um objeto empírico tão-somente. Para tentar responder a essa questão, recorre-se a Locke (2012), em sua obra *Ensaio sobre o entendimento humano*, publicada no século XVII, por volta de 1690, na qual esse autor postula que as ideias não são a imagem especular das coisas, mas o resultado de um processo de abstração, pelo qual ficam retidos apenas alguns traços pertinentes ao objeto, que não é sua essência individual, mas sua essência nominal, a qual é em si mesma uma síntese, uma reelaboração da coisa significada. Mais tarde, Peirce (1977), baseando-se no pensamento de Locke, afirma que as ideias, enquanto resultado de um esquema perceptivo, também são entidades semióticas, ou melhor, signos.

2 | LÉXICO E MODELOS SEMÂNTICOS

O Modelo Semântico Reformulado, proposto por Eco (2014), doravante MSR, cumpre o mesmo papel do modelo semântico de Katz e Fodor (1977), apenas no que tange à função de como usar as palavras para referir-se a estados do mundo. O código não organiza signos, mas provê regras para gerar signos como ocorrências concretas no curso da interação comunicativa.

O modelo semântico de Katz e Fodor (1977) situa-se no esquadro do paradigma estruturalista e objetiva, em linhas gerais, descrever a estrutura semântica de uma língua, tomando por base as regras de projeção das gramáticas gerativo-transformacionais e as lacunas por elas deixadas no âmbito da competência semântica do falante. Para justificarem a elaboração de uma descrição semântica por regras de projeção, os autores argumentam que uma sentença pode ser gramaticalmente adequada, contudo podem

conter itens lexicais que causam ambiguidade ao intérprete. A sentença *O banco é grande*, por exemplo, causa ambiguidade do ponto de vista semântico, uma vez que o lexema /banco/ pode significar <<instituição financeira>> ou <<tipo de assento>>. Para eles, apenas o complemento contextual linguístico da frase pode resolver a questão da ambiguidade lexical, como em *O banco é grande, mas cabe nesta saleta*, em que /banco/ significa <<tipo de assento>>.

Basicamente, a teoria semântica de Katz e Fodor (1977) constitui-se por dois componentes: o dicionário e o conjunto de regras de projeção, conforme a Fig. 1:

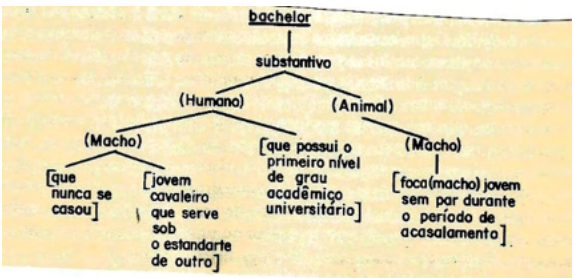


Figura 1-Modelo Semântico de Katz e Fodo

As críticas que recebeu essa teoria foram muitas, dentre as quais são aqui apresentadas e discutidas as de Eco (2014), que culminaram na abertura de caminhos para a sua proposta do modelo semântico reformulado. O modelo semântico, proposto por Eco (2014), tem como ponto de partida o de Katz e Fodor (1977), com base primeira na semiótica de Peirce, indiretamente em aspectos do modelo de Quillian (1968), na gramática textual de van Dijk (1978) e na proposta de Greimas (1973). Dada a influência direta do modelo de Katz e Fodor sobre o MSR, de Eco, este capítulo trata desses dois modelos.

São seis as limitações do modelo de Katz e Fodor (1977), apresentadas por Eco (2014), e por ele reformuladas em seu MSR, a saber:

1.Limitação: o modelo semântico de Katz e Fodor tem os limites de dicionário, conforme exemplificado, na referida Figura 1 do presente capítulo, pelo lexema <<bachelor>>;

Reformulação: o MSR, por sua vez, ultrapassa os limites do dicionário, ao propor uma análise componencial enciclopédica;

Comentário: a competência, com base no dicionário, é ideal e insuficiente para tratar as unidades semióticas como unidades de cultura. Desse modo, Eco postula uma competência enciclopédica, que é histórica e social, portanto, prevê a competência semântica real do falante;

2.Limitação: as marcas semânticas do modelo semântico de Katz e Fodor fazem referência a um certo "platonismo", ou seja, são muito genéricas e, não raro, insuficientes

para distinguir dois percursos de leitura de um mesmo lexema. Observe novamente a Figura 1 e note que as marcas semânticas - aquelas que estão entre parênteses – são tão genéricas que inviabilizam distinguir o lexema <<bachelor>> como jovem celibatário cavaleiro medieval, como estudante concludente da graduação ou como foca macho sem parceira sexual. Outra limitação importante desse modelo semântico consiste em não possibilitar uma análise componencial ampla, porque cada marca semântica ou sema não é concebido como algo inserido em uma rede de interpretantes correlacionados. Em outros termos, o modelo não prevê a semiose ilimitada;

Reformulação: no MSR, a presença das seleções contextuais e circunstanciais na cadeia componencial distingue os diversos percursos de leitura do semema enciclopédico ou histórico-cultural;

Comentário: a inserção dos sentidos culturalmente construídos, denominados enciclopédicos no MSR, só se torna possível pelas seleções contextuais e circunstanciais, que distinguem os percursos de leitura de um lexema, com a atribuição de muitas denotações e conotações.

3.Limitação: as conotações não são levadas em consideração no modelo de Katz e Fodor, em face do pequeno limite de amplitude da cadeia componencial do lexema. Na Figura 1, por exemplo, só há espaço para sentidos denotativos (entre colchetes), denominados *distinguishers*, por isso tal modelo não consegue dar conta nem mesmo da produção de um bom dicionário;

Reformulação: O MSR prevê as conotações.

Comentário: No campo das conotações, há subcódigos, que decorrem das denotações e/ou das seleções contextuais e circunstanciais, bastante difundidos pelos quais, pelo menos na civilização ocidental, o lexema <<solteiro>> pode conotar tanto <<dissoluto>> quanto <<jovem desejável>> ou mesmo <<libertino>>.

4.Limitação: os contextos não são previstos no modelo semântico de Katz e Fodor;

Reformulação: Há seleções contextuais e circunstanciais no MSR;

Comentário: Eco introduz, no MSR, as seleções contextuais e circunstanciais em seu modelo para ampliar as correspondências entre lexemas e seus interpretantes, bem como para traçar a intersecção entre a teoria dos códigos e a teoria da produção sígnica. Em síntese, resolve o hiato entre a semântica e a pragmática.

5.Limitação:Os *distinguishers* exibem uma impureza extensional, uma vez que são descrições do referente concreto, isto é, o referente não assume as características de uma entidade semioticamente apreensível;

Reformulação: Um referente em si não tem sentido. Ele é apenas algo no mundo empírico. Assim, no MSR, o referente é um estado do mundo, portanto uma categoria semiótica, com significados variados no uso corrente da língua.

Comentário: O referente é uma percepção sensorial e, como tal, pode ser representada semiótica e culturalmente no sistema de representações semântico-pragmáticas.

6.Limitação: o modelo de Katz e Fodor descreve apenas expressões verbais traduzíveis em sinônimos ou paráfrases;

Reformulação: o MSR amplia o modelo para além do universo linguístico e decompõe lexemas não-verbais e termos sincategoremáticos, como palavras gramaticais (sem vs com, por exemplo);

Comentário: essa etapa do MSR não será desenvolvida no presente capítulo, tendo em vista sua ênfase aos aspectos verbais desse modelo semântico.

3 | TEXTO E LEITOR COOPERATIVO PELA APLICAÇÃO DO MSR NO ENSINO DO VOCABULÁRIO

Um texto é sempre incompleto e distingue-se de outros tipos de expressão pela sua complexidade sócio-histórica e discursiva. Tal característica dos textos deve-se ao fato de ele ser entremeado por enunciados implícitos, não manifestados na superfície lexemática, salvo pelos movimentos cooperativos do leitor, que deve primeiramente atualizar a própria enciclopédia e executar um trabalho inferencial para trazer à tona o que está submerso. Para atualizar as estruturas discursivas, o leitor confronta a manifestação linear com o sistema de códigos e subcódigos, fornecidos pela língua em que o texto foi escrito e pela competência enciclopédica a que a tradição cultural se inscreve nas cadeias lexemáticas.

À aplicação do MSR, proposto por Eco (2014), antecede, por óbvio, breve explicação das categorias desse modelo, genericamente representado neste diagrama:

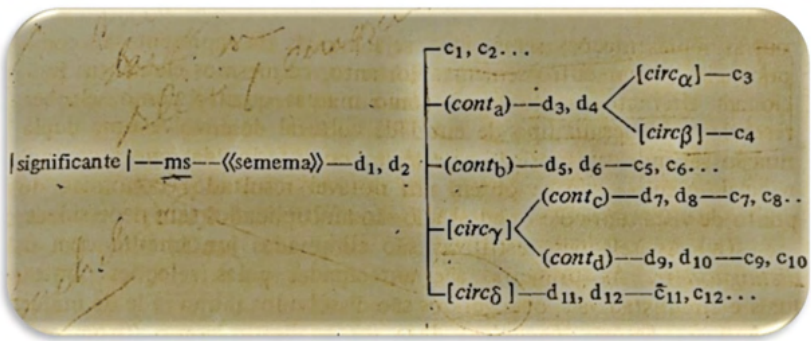


Figura 2- Modelo Semântico Reformulado, de Umberto Eco

A entrada é representada por um significante entre barras /x/, seguido pela marca sintática (*ms*) a ele correspondente. Por exemplo, a marca sintática pode ser um "nome", um "substantivo", "verbo" etc. Em seguida, vem o <<lexema>>, que equivale para Eco (2014) ao <<semema>>. No exemplo genérico, o lexema é representado entre setas duplas <<x>>. Os *d* e os *c* são denotações e conotações; (*cont*) são seleções contextuais; [*circ*] são seleções circunstanciais.

Com efeito, as seleções contextuais e circunstanciais, assim como a cadeia de sememas, são igualmente unidades culturais. A diferença entre as duas seleções é que a primeira registra outros lexemas ou grupos de lexemas comumente associados ao lexema representado; a segunda, registra outros significantes ou grupos de significantes que pertencem a diversos sistemas semióticos. No MSR, por exemplo, não se faz necessário mencionar todas as possíveis ocorrências contextuais e circunstanciais de um dado item lexical, mas apenas aquelas cultural e convencionalmente reconhecidas pela alta frequência de uso.

No poema, de Carlos Drummond de Andrade, a seguir, aplica-se o MSR, com o objetivo de verificar sua eficácia no ensino do vocabulário textualizado em língua portuguesa, a partir da análise dos principais lexemas pelas suas denotações e conotações contextualmente situadas, em certas cenas enunciativas circunstanciais.

No texto, há dois lexemas que contribuem para a interpretação do texto, ainda que não pertençam ao conteúdo semântico do corpo textual. São eles: autor e título. Para Marcuschi (2012), essas duas categorias textuais auxiliam na contextualização da leitura, embora não constituam propriamente a textualidade.

HIPÓTESE

E se Deus é canhoto

E criou com a mão esquerda?

Isso explica, talvez, as coisas deste mundo.

Autor

No caso do autor, o lexema é um nome próprio: <<Carlos Drummond de Andrade>>. Segundo Eco (2014), os nomes próprios são descritos, em seu modelo, sob a mesma perspectiva enciclopédica, pois se a representação de um semema confere a uma unidade cultural todas as propriedades que lhe são unanimemente atribuídas no âmbito de uma dada cultura, nada melhor que a unidade correspondente a um nome próprio ser institucionalmente descrita em todos os seus pormenores. Sob essa perspectiva, basta o nome próprio /Carlos Drummond de Andrade/ ser minimamente descrito como <<poeta, contista e cronista brasileiro>> para contextualizar o leitor no universo literário, em que ele provavelmente lerá um dos três gêneros textuais (poesia, conto ou crônica).

Título

O título do poema é formado apenas pelo significante /hipótese/. A análise componencial ou sêmica do lexema <<hipótese>> como um conjunto de instruções do conhecimento enciclopédico e das seleções contextuais e circunstanciais mais costumeiras em que esse conhecimento pode ocorrer, abre um leque de possibilidades de percursos de leitura.

O lexema <<hipótese>> apresenta um sentido denotativo que está sempre presente, independente do contexto, na cadeia enciclopédica desse lexema, a saber: d1 - <<ideia ainda sem comprovação, suposição, conjetura, mas que dela pode-se inferir uma conclusão>>. Pode d1, no entanto, ocorrer em contextos e circunstâncias muito variados.

Felizmente, o leitor não precisa ativar, antes da leitura do texto em questão, todas as possibilidades em que pode ocorrer a formulação de hipóteses. O sentido denotativo (d1) que o leitor precisa projetar é o percurso de uma <<ideia sem comprovação, suposição, conjetura, mas que dela pode-se inferir uma conclusão>>. >>.

Texto

O poema analisado compõe-se por três versos, sendo que os dois primeiros funcionam como premissas e o último como conclusão possível. O poema apresenta a forma sucinta de uma estrutura argumentativa, como postula van Dijk (1978): Hipótese (premissa) + Conclusão, ou ainda, se "*p" então "q*". Em um rearranjo dos dois primeiros versos com o terceiro, edifica-se a estrutura argumentativa básica, assim representada:

Se "p" → *E se Deus é canhoto e criou com a mão esquerda?*

então ou logo

"q" → *Isso explica, talvez, as coisas deste mundo.*

Ao formular a hipótese e a conclusão do texto, observa-se que no enunciado conclusivo "q", ocorre o lexema <<talvez>>, cujo semema <<indica possibilidade, mas não certeza>> indica a dúvida ou incerteza como circunstância da enunciação, porque sua hipótese em forma de pergunta apresenta como resposta, não uma conclusão necessária, mas possível.

A circunstância [*circ*], instaurada entre a hipótese (pergunta) e a conclusão (resposta), é o nexo de possibilidades entre "p" e "q", que não é um nexo necessariamente causal. Tais possibilidades, no caso de texto em prosa, poderiam ser explicitadas como argumentos de sustentação da hipótese enunciada. No entanto, trata-se de um texto poético e os argumentos que poderiam entremear essa relação não estão presentes no texto, por isso precisam ser construídos cooperativamente pelo leitor, pela via inferencial e pela abertura de novas cadeias de lexemas organizadas pela enciclopédia ou pelo conhecimento de mundo. Com base em quê? Com base nas seguintes expressões: "E se Deus é canhoto" (p1) e "E se Deus criou com a mão esquerda" (p2).

<< Deus>> (*cont.* místico) sobretudo no cristianismo, ser supremo, criador do universo

<<canhoto>> d1. <<que usa preferencialmente a mão esquerda, canhoteiro, esquerdo>> c1 <<diabo>>

A seleção contextual da mística pode se abrir a diferentes percursos de sentido ligados a ela. Por exemplo, pode-se decidir abrir a enciclopédia de outras religiões monoteístas, como o judaísmo ou o islamismo, além do cristianismo, por exemplo. As

religiões politeístas, por sua vez, não entram nessa enciclopédia e devem ser narcotizadas.

O enunciado “E se Deus é canhoto” (p1) pode também ser lido conotativamente como “E se Deus é diabo”, porque na enciclopédia <<canhoto>> é conotado como <<diabo>>. A axiologia, na história religiosa, é negativa, com relação ao lado esquerdo, e positiva com relação ao lado direito. A análise componencial enciclopédica abre a possibilidade de construção de roteiros intertextuais, dentre os quais situa o texto da Bíblia, e nele todo o espectro da cultura judaico-cristã, que avalia positivamente o lado direito. Segundo o livro Levítico, a perna direita sacrificada era oferecida aos sacerdotes. Moisés, no Êxodo, dirige-se assim a Deus: “Em sua direita, gloriosa está a força”. E, no Eclesiastes, se lê: “o coração do sábio o guia para a direita, e o do néscio, para a esquerda”.

No Novo Testamento, o Messias se sentará “à direita de Deus” (Mt16) e, depois do juízo final, os justos se colocarão à direita do Altíssimo e os condenados à sua esquerda.

Dante Alighieri, na *Divina Comédia*, coloca o paraíso à direita e o inferno à esquerda. Na Idade Média, os canhotos eram queimados como praticantes de bruxarias, mensageiros da morte e enviados do diabo.

Há um belo conto de Machado de Assis, intitulado ‘A Igreja do Diabo’, em que o Diabo resolve ter sua própria Igreja e leis para a conversão de fiéis. Há um trecho em que o diabo define a fraude como o braço esquerdo do homem e a força, o seu braço direito. E conclui: “muitos homens são canhotos, eis tudo”.

O enunciado “E se criou com a mão esquerda”, por associação, carrega toda a simbologia negativa da mão esquerda. Do que é sinistro, do mau agouro, do funesto.

Na conclusão “q” *Isso explica, talvez, as coisas deste mundo*, o movimento anafórico do dêitico /isso/ traz para a conclusão toda a carga negativa sobre a criação das coisas do mundo, mas não de outros mundos, e sim deste mundo. O uso catafórico do dêitico /deste/ identifica um mundo particular, certamente, refere-se ao mundo terreno e suas coisas (-animado).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um lexema em estado de dicionário é, em si, incompleto, porque não abarca os conhecimentos enciclopédicos, cuja importância, nos processos comunicativos de leitura textual e de aprendizado do vocabulário de uma língua, reside na possibilidade de explicitar os sentidos implícitos de um dado lexema pela aplicação do Modelo Semântico Reformulado, proposto por Eco (2014), que se abre para a expansão dos processos de significação do lexema, devido à ação da semiose ilimitada dos interpretantes.

O texto, assim como o lexema, é também incompleto, uma vez que seus enunciados explícitos não são suficientes para que o leitor construa satisfatoriamente seu percurso de leitura. O texto requer a ação de um leitor cooperativo, capaz de abrir, por assim dizer, o dicionário para toda palavra que encontre e de recorrer a uma série de conhecimentos

enciclopédicos preexistentes.

Essa atitude cooperativa do leitor está intimamente ligada ao seu conhecimento de mundo, condensado nos lexemas atualizados em textos concretos. Portanto, a aplicação do MSR se mostra como um recurso eficaz para expansão dos conhecimentos culturais e pela ativação e correspondências de roteiros intertextuais, conforme ficou demonstrado na análise do poema “Hipótese”, de Carlos Drummond de Andrade.

Por fim, vale ressaltar que esse modelo semântico opera na correlação entre a teoria dos códigos e a teoria da produção sígnica, de modo a proporcionar a relação inexorável entre a semântica e a pragmática.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Corpo.** Rio de Janeiro: Record, 1984.

ASSIS, Machado de. **Seus trinta melhores contos.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, s/d.

ECO, Umberto. (1975). **Tratado geral de semiótica.** São Paulo: Perspectiva, 2014.

_____. (1979). **Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos.** São Paulo: Perspectiva, 1986.

GREIMAS, Algirdas Julien. (1966) **Semântica estrutural.** São Paulo: Cultrix, 1973.

HERTZ, Robert. A preeminência da mão direita: um estudo sobre a polaridade religiosa. In: **Religião e sociedade**. Rio de Janeiro: Tempo e Presença. n.06, pp. 99-128, 1980.

KATZ, Jerrold J. Teoria semântica. (1964). In.: LOBATO, Maria Pinheiro. **A semântica linguística moderna: o léxico.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

KATZ, Jerrold J. e FODOR, Jerry A. (1964). Estrutura de uma teoria semântica. In.: LOBATO, Maria Pinheiro. **A semântica linguística moderna: o léxico.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

LOCKE, John.(1690). **Ensaio sobre o entendimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto: o que é e como se faz?.**São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

PEIRCE, Charles Sanders. (1931). **Semiótica**. São Paulo, Perspectiva, 1977.

VAN DIJK, Teun A. **La ciencia del texto: um enfoque interdisciplinario.** Barcelona: Ediciones Paidos, 1978.

CAPÍTULO 5

O ENSINO DA PRONÚNCIA E A HETEROGENEIDADE DA LÍNGUA ESPANHOLA: UMA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO *SÍNTESIS 1*

Data de aceite: 02/05/2022
Data de submissão: 08/04/2022

Emanuel Bruno Rodrigues
Irati – Paraná
http://lattes.cnpq.br/8283902537907029

Marcela de Freitas Ribeiro Lopes
UNICENTRO
Irati – Paraná
http://lattes.cnpq.br/8699501870056813

RESUMO: Este artigo tem o objetivo de analisar o ensino de pronúncia da língua espanhola, levando em consideração a heterogeneidade da língua, em um livro aprovado pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e de circulação em escolas públicas de Educação Básica. Utilizamos para a análise o livro *Sintesis 1* adotado e trabalhado no ano inicial do ensino médio em escolas do Município de Irati no Paraná. Observamos que o livro *Síntesis 1* apresenta apenas duas atividades de ensino de pronúncia das variedades da língua espanhola. Desta forma, propomos o uso de algumas atividades do referido livro que poderiam ser utilizadas para o ensino da pronúncia das variedades da língua espanhola. Concluímos que o livro didático analisado entende que o ensino da pronúncia não é muito relevante. No entanto, entendemos que o professor pode ter autonomia para aproveitar o livro didático em questão e transformá-lo em um aliado no ensino da pronúncia e, ainda, apresentar aos alunos a heterogeneidade da língua espanhola falada.

PALAVRAS-CHAVE: Língua espanhola. Livro didático. Heterogeneidade. Pronúncia. Ensino-aprendizagem.

TEACHING PRONUNCIATION AND THE HETEROGENEITY OF THE SPANISH LANGUAGE: AN ANALYSIS OF THE TEXTBOOK SÍNTESIS 1

ABSTRACT: Taking into account the language´s heterogeneity, within the context of a book approved by the Brazilian Plan for Textbook (PNLD) used in government-run schools, the teaching the pronunciation of Spanish is analyzed. Textbook Sintesis 1, employed during the first year of high schools in Irati PR Brazil, is discussed. Since Sintesis 1 has only two exercises in the teaching of Spanish pronunciation within the language´s varieties, we have proposed the use of activities of the book that may be employed for the teaching of pronunciation in Spanish varieties. Although results show that the textbook under analysis reveals that the teaching of pronunciation is not highly relevant, we insist that the teacher has the liberty to use this textbook and transform it for usage in the teaching of pronunciation, coupled to showing the heterogeneity of the spoken Spanish language.

KEYWORDS: Spanish. Textbook. Heterogeneity. Pronunciation. Teaching-learning.

1 | INTRODUÇÃO

Esta pesquisa busca analisar um livro didático de língua espanhola trabalhado no ensino médio, *Síntesis* 1, que faz parte de uma

coleção de três volumes, para identificar como é tratado o ensino da diversidade de pronúncia e das variedades da língua espanhola falada. Existem 21 países *hispanohablantes* mas alguns desses possuem mais prestígio do que outros, como, por exemplo, a Espanha em relação ao Paraguai. Nosso objetivo de pesquisa é buscar a heterogeneidade, tentando observar se o material didático trabalha com a diversidade da língua espanhola no que se refere ao ensino de pronúncia. Se um livro didático não trabalha com pronúncia, ele está negligenciando um aspecto importante da língua e o ensino da competência de expressão oral e compreensão auditiva. Também, se um livro didático apenas oferece poucos ou nenhum exemplo de variedades da língua em estudo, ele pode gerar estereótipo e de uma forma indireta menosprezar os demais países do universo *hispanohablante* e seus dialetos. Selecionamos o livro *Síntesis 1* por ser um livro utilizado em escolas da região de Irati no Paraná. Escolhemos o primeiro volume da coleção porque o livro *Síntesis 1* é trabalhado no primeiro ano do ensino médio, e justo nessa fase é quando alguns alunos têm o primeiro contato com a língua espanhola. O presente artigo está dividido em seções de: revisão de literatura, análise e considerações finais.

2 | LIVRO DIDÁTICO: O ENSINO DA HETEROGENEIDADE E O ENSINO DA PRONÚNCIA DAS VARIEDADES DA LÍNGUA ESPANHOLA

Estudar o livro didático é importante por duas principais razões. Primeiro porque é um instrumento extremamente importante na vida escolar tanto para os alunos quanto para os educadores. Segundo porque existe um aumento de circulação de materiais pedagógicos no Brasil (CHOPPIN 2004). Neste sentido, quanto mais livros didáticos estiverem sendo avaliados pelo PNLD, maiores as chances do governo adquiri-los para a publicação e distribuição nas escolas.

Muitos educadores olham o livro didático como um objeto de extrema importância no seu ambiente profissional, o professor pode seguir uma base de ensino com planejamento pronto de conteúdos programado para o ano letivo. Isto é, utilizando o livro didático, o professor dispensa menos tempo em preparação de aula. No livro didático já há uma seleção de texto, exercício e todo o planejamento das Unidades didáticas, facilitando o trabalho do professor. Em contrapartida, por isso mesmo, o livro didático se mostra autoritário. O livro pode ser considerado um "mediador de informações", como também pode ser considerado um detentor da verdade ao apresentar a seleção de informações feita pelos autores. Tudo vai depender de como é usado. Se o professor utilizar o livro didático como verdade absoluta, o conteúdo presente nele poderá ser a única informação que os alunos terão e essa informação poderá apresentar visões limitadas de determinados assuntos (TÍLIO, 2003).

> O leitor precisa, então, estar consciente da natureza do livro didático ao estudar seu conteúdo. Os fatos expostos em um determinado livro didático refletem o olhar do autor daquela publicação, e não verdades universais.

> Entretanto, cada autor procura fazer de seu olhar uma verdade universal, na tentativa de atrair leitores com promessas de respostas para todas as perguntas (TÍLIO 2003, p.120).

Seguindo ainda com TÍLIO (2003), pode se dizer que um grande problema sobre os materiais didáticos é a relação entre sua fabricação de origem e sua utilização de destino, ou seja, geralmente a editora geradora do material pode o ter preparado com um objetivo específico, mas o material pode ser estudado em outro contexto. Um exemplo seria os materiais pedagógicos de ensino de espanhol feito na Espanha para estudantes da Europa e transportado para o Brasil para ser trabalhado com alunos brasileiros. Geralmente o livro tende a favorecer os conteúdos de seu país de origem e não os países dos demais falantes da mesma língua. Isso talvez não seja de todo ruim, no entanto pode haver conteúdos que não dão conta das diferentes formas de culturas existentes na língua estudada na América do Sul, que seria o ideal para os brasileiros, já que estudar a língua dos nossos vizinhos é importantíssimo. Uma viagem para a Argentina está mais próxima da nossa realidade como brasileiros do que viajar para a Espanha.

O livro didático de língua estrangeira que não dá conta da diversidade dessa língua pode levar a um ensino estereotipado. Este é outro problema presente no uso de livro didático para o ensino de línguas. Muitos livros apresentam questões culturais relacionadas à língua fazendo uma ou outra menção sobre comida de um país, sobre costumes de um povo, etc. No entanto, conforme diz Tílio (2003) trabalhar dessa forma pode gerar preconceitos:

> Tratar de questões culturais na maioria dos livros significa apenas mencionar o estereótipo, nada mais do que falar dos hábitos, costumes e comida do grupo cultural da língua estrangeira ensinada, muitas vezes até mesmo perpetuando certos preconceitos (TÍLIO 2003, p.138).

Segundo OLIVEIRA (2018), é importante que os livros didáticos tragam o pensamento crítico para os leitores, que favoreçam a diversidade cultural e evitem a padronização de tudo como uma forma de homogeneização da sociedade como se todos os conteúdos fossem semelhantes. Assim evitamos o ensino de língua estereotipado e, como educadores, não pactuamos com um ensino no qual determinada região, língua ou fala tenha mais prestígio do que outra durante o estudo.

Segundo os autores BAUER e ALVES (2011), os livros didáticos de modo geral, não dão os destaques merecidos aos aspectos fonéticos e fonológicos do ensino da pronúncia. Para eles, um livro didático que trata com qualidade o ensino de pronúncia deve, necessariamente, contextualizar o conteúdo linguístico relacionado à pronúncia.

> Um ponto que consideramos de extrema importância, no que diz respeito ao ensino dos aspectos fonético-fonológicos, diz respeito à necessidade de determinar quais dificuldades linguísticas são encontradas quando pensamos em estabelecer metas condizentes com a nossa realidade, de aprendizes de inglês falantes de português brasileiro. Visando a melhorar a comunicabilidade

> e a inteligibilidade dos nossos alunos, é necessário que sejam estabelecidas metas que propiciem o aperfeiçoamento das habilidades comunicativas, bem como o desenvolvimento de autoconfiança do aprendiz. A fim de pormos em prática um ensino comunicativo de pronúncia, são necessários vários passos metodológico-pedagógicos. Para que tais passos sejam aplicados de maneira eficaz, é preciso que haja uma combinação de fatores, a saber: professores de LE com domínio dos tópicos a serem ensinados, materiais que apresentem o ensino de pronúncia como um fator tão importante quanto o ensino de outros componentes linguísticos (tais como a morfologia e a sintaxe), o desenvolvimento de novas técnicas de ensino que visem a facilitar a abordagem comunicativa de pronúncia, dentre outros (BAUER e ALVES, 2011, p. 288).

O ensino comunicativo da pronúncia é aquele que entende que os alunos devem alcançar uma competência comunicativa, ou seja, dominar as funções linguísticas para poder se expressar com elas e, portanto, entende que a pronúncia é tão importante quanto outros componentes linguísticos. Para SILVEIRA e ROSSI (2006) o ensino da pronúncia deve estar associado ao ensino das habilidades de compreensão e produção oral e não de maneira isolada. Neste sentido, conforme mencionamos acima, o livro didático é bastante usado nas escolas, é uma importante ferramenta utilizada pelo educador e, por esse motivo, quem o manusear deve tomar cuidado para escolher um livro adequado que contemple o ensino de todos os componentes linguísticos, sem fazê-lo de maneira estereotipada. Quando estamos falando de ensino de língua espanhola, o cuidado na escolha do material didático pode ser ainda maior devido a heterogeneidade desta língua. Por heterogeneidade da língua espanhola entendemos a diversidade de léxico, pronúncia, estruturas, gramaticais e aspectos culturais que envolvem todas as regiões em que esta língua é falada. Para o ensino de língua espanhola temos que sempre levar em consideração todos os falantes dos 21 países falantes da língua.

Partimos do entendimento de que a heterogeneidade deve sempre prevalecer no ensino de língua espanhola, conforme instrução das Orientações Curriculares Nacionais (doravante OCN). Este documento trata de forma extensa a especificidade da heterogeneidade da Língua Espanhola. Segundo esse documento:

> O que muitas vezes se observa no ensino de Língua Espanhola, no entanto, é que ele está permeado pela ideia de que existe um mundo único e homogêneo constituído de objetos sempre idênticos que apenas mudam de nome quando se passa de uma língua a outra, algo que por vezes reduz o tratamento da variedade à apresentação de extensos "vocabulários" em que se oferecem as "equivalências"; só as palavras e certas formas mudariam na passagem de um código a outro. (BRASIL,2006, p 135-136).

Sabemos que, quando falamos de ensino de língua espanhola, há muitos casos de ensino apenas de um espanhol 'neutro', uma norma culta da língua e/ou um espanhol de um determinado país ao qual o professor se sente familiarizado. No entanto, esse enfoque homogêneo impossibilita que o aluno aprenda as demais pronúncias existentes

no idioma. Outro fator importante é a estereotipação do livro didático e/ou material didático pelos alunos e educadores. Aparentemente muitos se colocam a favor de uma certa região, geralmente a de maior prestígio social e político, esquecendo das outras regiões onde esta língua é falada. Ainda, sobre ensino de pronúncia relacionado com a heterogeneidade da língua, as OCNs explicam que nenhum falante, de qualquer língua, sabe todos os dialetos existentes da sua língua materna. Contudo, um professor de língua espanhola, por exemplo, tende a ter uma pronúncia específica parecida com alguma variedade de algum país *hispanohablante* e, quando o aluno é exposto a este dialeto, é possível que ele siga o mesmo caminho do educador na questão de pronúncia. O professor deve mostrar e criar oportunidades de ensino de dialetos diferentes, para que o próprio aluno perceba a diversidade linguística e cultural da língua espanhola e escolha qual dialeto ele quer utilizar.

As OCNs, em seus tópicos, dão a suma importância para os conteúdos linguísticos destacando a heterogeneidade, pois há o entendimento de que é de extrema importância os alunos aprenderem um segundo idioma, mas não só apenas o básico ou a estrutura, e sim um todo coletivo levando aspectos linguísticos da heterogeneidade e das pronúncias.

> estender o horizonte de comunicação do aprendiz para além de sua comunidade lingüística restrita própria, ou seja, fazer com que ele entenda que há uma heterogeneidade no uso de qualquer linguagem, heterogeneidade esta contextual, social, cultural e histórica. Com isso, importante fazer com que o aluno entenda que, em determinados contextos (formais, informais, oficiais, religiosos, orais, escritos, etc.), em determinados momentos históricos (no passado longínquo, poucos anos atrás, no presente), em outras comunidades (em seu próprio bairro, em sua própria cidade, em seu país, como em outros países), pessoas pertencentes a grupos diferentes em contextos diferentes comunicam-se de formas variadas e diferentes. (BRASIL, 2006, p. 92).

Além disso, esse documento, afirma que não é apenas ensinar uma língua a mais para um estudante, tem que se fazer entender o motivo desse ato, tais como a importância para o desenvolvimento humano, fazendo com que todos os estudantes tenham noção e saibam que a língua segue uma estrutura, que não permite que apenas uma pessoa crie uma variedade linguística, mas sim um coletivo de falantes que transformam a língua e a deixam viva, sujeitando-a a mudanças.

> fazer com que o aprendiz entenda, com isso, que há diversas maneiras de organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de realizar interações sociais por meio da linguagem. (Vale lembrar aqui que essas diferenças de linguagem não são individuais nem aleatórias, e sim sociais e contextualmente determinadas; que não são fixas e estáveis, e podem mudar com o passar do tempo. (BRASIL, 2006, p.92).

As OCNs separam em tópicos como se deve trabalhar a heterogeneidade do espanhol, destacando a existência das variantes, qual delas se adequa mais ao professor e que o educador deve ensinar todas aos seus alunos. Um dos tópicos chamado “o que fazer quando a variedade presente no livro didático é diferente da empregada pelo professor”

fala sobre a presença das variedades no material didático. Observamos que nesse tópico da OCN eles destacam a importância dos alunos não terem apenas um *Input* da língua estrangeira, ou seja, não trabalhar apenas com uma variedade da língua e sim com várias, dando a oportunidade para as diferenças e as diversas vozes do espanhol apresentando assim um aspecto heterogêneo da língua e trabalhando os seus aspectos sociocultural.

Sobre a heterogeneidade do espanhol, infelizmente, sabemos que muitos alunos, e até educadores, querem aprender o espanhol dito "mais rico"/ "elegante"/ "correto". Na maioria das vezes o espanhol da Espanha é caracterizado como "mais rico"/ "elegante"/ "correto" e o espanhol dos países da América é caracterizado como "pobre/menos elegante/ incorreto". Sabemos que isso é uma falácia.

> Na busca de uma solução para essa clássica e falsa dicotomia Espanhol peninsular versus variedades hispano-americanas, alguns professores e inclusive alguns linguistas defendem o ensino de um Espanhol dito estândar, por vezes sem uma consciência teórica clara do que significa esse Espanhol estândar. Da mesma forma, falantes de diferentes procedências abandonam, muitas vezes, seus sotaques locais, as construções e o léxico peculiares de sua região e cultura, em nome de privilegiar esse Espanhol que poderia, em tese, ser entendido onde quer que seja. Posturas como essas parecem indicar que, em certas ocasiões, os professores optam por uma modalidade mais geral do idioma, que não apresente marcas distintivas profundas de determinada região, de determinada forma de ser e de apresentar-se. (BRASIL, 2006, p.134).

Os professores devem ensinar todas as variantes possíveis para que o seu aluno adquira a variedade que ele queira. Mas para isso, o professor deve expor esses tipos de idiomas a eles e suas pronúncias. Os livros didáticos não devem apresentar apenas uma variedade ou pronúncia nos seus conteúdos, e sim várias, trabalhando a diversidade e a heterogeneidade, possibilitando os estudantes conhecer novos horizontes. Caso o material não tenha um conteúdo explícito sobre isso, quem deve ensinar e mediar esse conhecimento é o professor, que vai além dos conhecimentos do material didático.

> Vê-se, portanto, que nem o manual adotado nem o material didático deliberadamente preparado, qualquer que seja, pode ser transformado num fim, mas deve ser considerado meio para se chegar a algo que o excede, que vai muito além dele (BRASIL, 2006, p.155).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs), em um tópico do capítulo "Conhecimentos de Língua Estrangeira Moderna", há a explicação de que para aprender a se comunicar o estudante deve saber a identificar as variantes linguísticas da Língua Estrangeira (LE). Apesar de não haver menção direta em relação ao ensino de pronúncia especificamente, tal documento diz que os professores têm a possibilidade de trabalhar as variantes. Os PCNs especificam que a língua estrangeira deve possibilitar aos alunos conhecer novos horizontes e culturas. Portanto, entende-se que o ensino da pronúncia e a heterogeneidade da língua pode se encaixar nesta questão cultural.

Os PCNs prezam pela qualidade de ensino, que todos os estudantes tenham seu direito de adquirir seus conhecimentos por meio de um professor que consiga trabalhar uma aula de qualidade, ensinando tudo o que for necessário para o aluno aprender um outro idioma. Porém, os PCNs dão enfoque para a comunicação em possíveis cenários onde há possiblidades de interação com outros indivíduos. Um exemplo desse tipo de atividade é o professor insinuar um cenário dentro de sala de aula, onde um estudante finge ser um vendedor e o outro um comprador, nesse cenário ambos devem utilizar a comunicação e dessa forma o diálogo deverá ocorrer normalmente, assim como se estivessem literalmente em outro país fazendo compras. Este meio possibilita o treino no diálogo em língua estrangeira e a interpretação, além de possibilitar o professor avaliar e ajudar os seus alunos nos diálogos e no desenvolvimento da L2.

> O professor de língua estrangeira no ensino médio deve lançar mão de conhecimentos lingüísticos e metalingüísticos dos alunos, estabelecer pontos de convergência e de contraste, assim como colocar o aluno frente a situações reais de uso do idioma, que ultrapassam o teórico e o metalinguístico (BRASIL, 2002, p. 94).

Os PCNs buscam indicar o caminho que o aluno e o professor devem seguir para alcançar uma boa meta de desenvolvimento, e para o documento uma das maneiras é através da comunicação e envolver o estudante diretamente em situações reais onde ele possa pôr em prática os seus conhecimentos da LE em contextos criados. Como exemplo, atividades de interação onde um indivíduo necessita passar alguma informação para o colega, tipo a hora ou o endereço de algum lugar, o locutor vai utilizar algum tipo de variante e o ouvinte tentará através do diálogo identificar qual a pronúncia e a variante que o colega está utilizando.

Nas diretrizes do Paraná, há um capítulo falando sobre as variedades da língua, que ressalta a existência de variantes socioculturais e noções em relação a cultura. O documento diz que não devemos nos apegar a uma cultura homogênea, sendo assim não podemos ensinar uma variante como a verdade absoluta.

> Nos discursos presentes no intertexto das sociedades contemporâneas, as práticas de linguagem são diversas porque a língua envolve variantes socioculturais. Logo, as formas da língua variam de acordo com os usuários, o contexto em que são usadas e a finalidade da interação. Para cada variante linguística e cada grupo cultural, os valores sociais e culturais que lhes são atribuídos sofrem oscilações, de acordo com os diferentes contextos socioculturais e históricos (PARANÁ, 2008, p.54).

No restante do corpo do texto, de várias maneiras diretas e indiretas, as Diretrizes tentam ressaltar a importância das variantes linguísticas que envolvem a cultura do falante e de como o professor pode trabalhá-las no contexto escolar.

> Para cada variante linguística e cada grupo cultural, os valores sociais e culturais que lhes são atribuídos sofrem oscilações, de acordo com os diferentes contextos socioculturais e históricos. Dessa forma, a língua e a

> cultura são entendidas como variantes locais particularizadas em contextos específicos; portanto, configuram-se de forma heterogênea, complexa e plural. (PARANÁ, 2008, p.54. Apud BORTONI-RICARDO, 2004).

Os documentos citados não tratam especificamente o ensino da pronúncia, mas apresentam noções fundamentais sobre a heterogeneidade das línguas e a importância de levá-la em consideração no ensino. Eles condenam um ensino que tenta homogeneizar as línguas. Portanto, apesar de não tratarem o ensino de pronúncia, fica subentendido que é necessário trabalhar a diversidade de pronúncias da língua espanhola, pois é necessário levar em consideração a diversidade cultural e a heterogeneidade da língua espanhola.

COAN e PONTES (2013), explicam que o espanhol é uma das línguas mais estudadas do mundo, além disso ela é a segunda língua com maiores números de falantes nativos, também a segunda língua em comunicações internacionais. Levando em consideração esses dados, os autores dizem que o papel do professor deve ir além do ensino de apenas uma variedade da língua e da norma padrão, pois a língua não é homogênea. Os autores ainda explicam que os professores muitas vezes possuem conhecimentos em sociolinguística e nas variedades da língua espanhola, mas faltam recursos e materiais para que eles possam trabalhar a variedade da língua. É necessário que haja materiais didáticos bons para auxiliar o professor nessa empreitada, pois não existe um tópico que dê parâmetro aos professores sobre o ensino de pronúncia nesses textos oficiais. Essa parte importante do aprendizado está implícita e a cargo do professor. Entendemos que o ensino da pronúncia pode ser trabalhado sempre que as variantes da língua e a cultura dos países da língua forem tópico de aula. Desta maneira, o ensino de pronúncia das variedades da língua está a cargo do trabalho do professor com a ajuda de um livro didático de qualidade.

3 | O LIVRO DIDÁTICO *SÍNTESIS 1* E O ENSINO DE PRONÚNCIA DAS VARIEDADES DA LÍNGUA ESPANHOLA

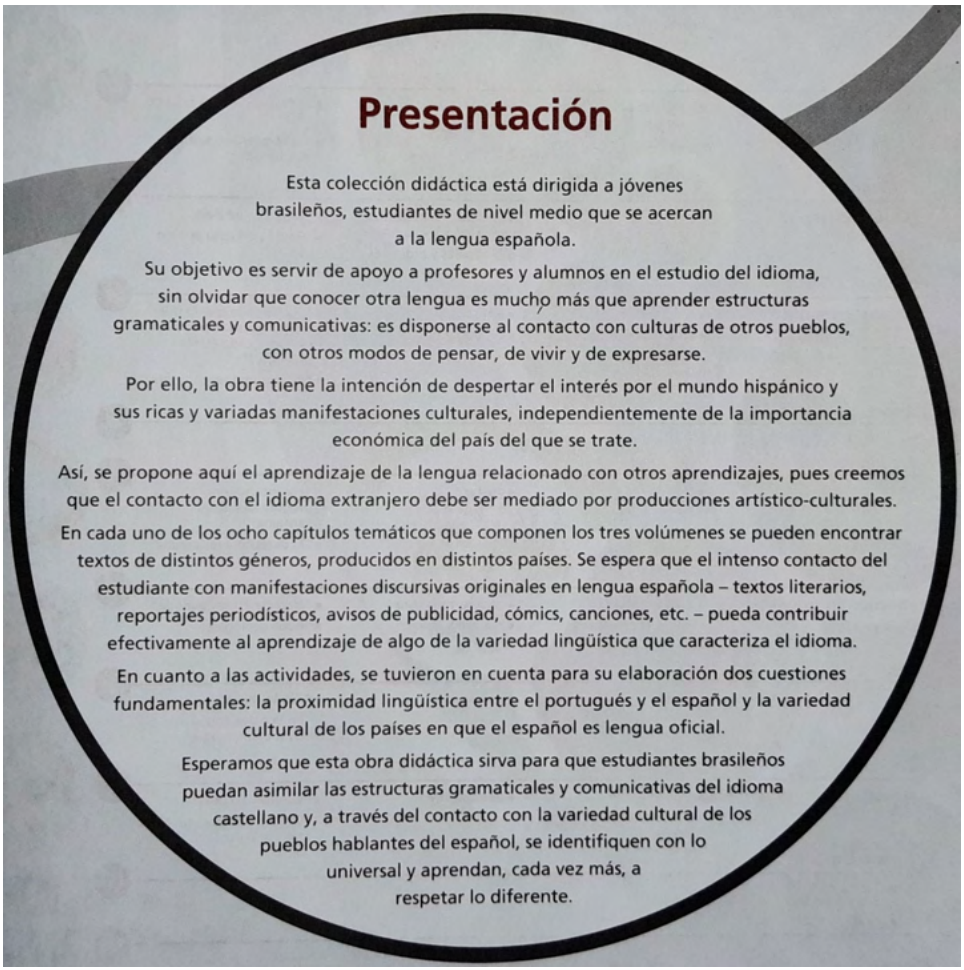
Para esta pesquisa, escolhemos analisar o ensino da pronúncia da língua espanhola no livro *Síntesis 1*, de Ivan Martín. A análise se deu com o objetivo de verificar se existem atividades de ensino de pronúncia que trabalham a heterogeneidade da língua no livro *Síntesis 1*. O livro 1 é o primeiro da coletânea de três materiais, preparados especialmente para o ensino médio e distribuídos gratuitamente. Escolhemos o primeiro volume da coletânea por ser o livro que apresenta a língua espanhola para os alunos. Neste sentido imaginávamos que, ao apresentar a língua aos alunos, o livro traria aspectos da heterogeneidade linguística do espanhol, ou seja, apresentaria que a língua de estudo é uma língua falada em vários países e, portanto, é uma língua que apresenta muitas variedades.

Este livro é um dos livros analisados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A coleção *Síntesis* foi avaliada no ano de 2011. Todos os materiais didáticos que

são disponibilizados nas escolas, passam por análises e avaliações governamentais pelo PNLD antes da sua publicação e fornecimento. Acreditávamos que por se tratar de um livro avaliado pelo PNLD e por ser um livro que diz englobar a diversidade linguística de uma língua falada em vários países, fossemos encontrar muitas atividades relacionadas com o ensino de pronúncia. No entanto, ao fazer a análise do livro *Síntesis 1,* nos demos conta de que o material trabalha de maneira explícita com apenas duas atividades de ensino de pronúncia das variedades da língua espanhola.

Entendemos por "atividades de pronúncia" qualquer atividade que vise ensinar ao aluno como pronunciar palavras na língua espanhola, ou seja, exercícios auditivos que trabalhem a produção oral e/ou exercício sem o auxílio auditivo que também explorem a produção oral. Também, observamos se essas atividades são mais teóricas e apresentam aspectos da fonética e da fonologia para explicar ao aluno como pronunciar as palavras na língua espanhola, ou se são menos teóricas e apresentam explicações simplificadas de pronúncia. Para analisar tais itens, observamos todo o livro, desde a introdução até todas as unidades do Livro do Aluno e do Manual do Professor. Ambos os materiais são praticamente idênticos, a diferença está que no Manual do Professor encontramos mais conteúdos como algumas dicas e instruções nas laterais e respostas de alguns exercícios para orientar o professor na utilização do material. Tanto no Livro do Aluno, quanto no Manual do Professor, há somente duas atividades que trabalham o ensino de pronúncia.

O livro traz em suas primeiras páginas um resumo dizendo que esse material didático é direcionado paras os jovens brasileiros estudantes do ensino médio. Seu objetivo é servir de apoio aos professores e alunos desse idioma, deixando bem claro que o ensino de uma língua não se baseia em estruturas, gramáticas e comunicação, mas também é entender a cultura de outros povos e trabalhar suas variedades. Ainda em sua introdução, o livro se propõe apresentar vários tipos de textos para ensinar a língua, trabalhando de maneira que os estudantes façam semelhanças de estruturas entre a língua materna e o espanhol e trabalhando a variedade linguística. Nesta introdução, podemos observar que o livro se propõe considerar a variedade linguística.



Presentación

Esta colección didáctica está dirigida a jóvenes brasileños, estudiantes de nivel medio que se acercan a la lengua española.

Su objetivo es servir de apoyo a profesores y alumnos en el estudio del idioma, sin olvidar que conocer otra lengua es mucho más que aprender estructuras gramaticales y comunicativas: es disponerse al contacto con culturas de otros pueblos, con otros modos de pensar, de vivir y de expresarse.

Por ello, la obra tiene la intención de despertar el interés por el mundo hispánico y sus ricas y variadas manifestaciones culturales, independientemente de la importancia económica del país del que se trate.

Así, se propone aquí el aprendizaje de la lengua relacionado con otros aprendizajes, pues creemos que el contacto con el idioma extranjero debe ser mediado por producciones artístico-culturales.

En cada uno de los ocho capítulos temáticos que componen los tres volúmenes se pueden encontrar textos de distintos géneros, producidos en distintos países. Se espera que el intenso contacto del estudiante con manifestaciones discursivas originales en lengua española – textos literarios, reportajes periodísticos, avisos de publicidad, cómics, canciones, etc. – pueda contribuir efectivamente al aprendizaje de algo de la variedad lingüística que caracteriza el idioma.

En cuanto a las actividades, se tuvieron en cuenta para su elaboración dos cuestiones fundamentales: la proximidad lingüística entre el portugués y el español y la variedad cultural de los países en que el español es lengua oficial.

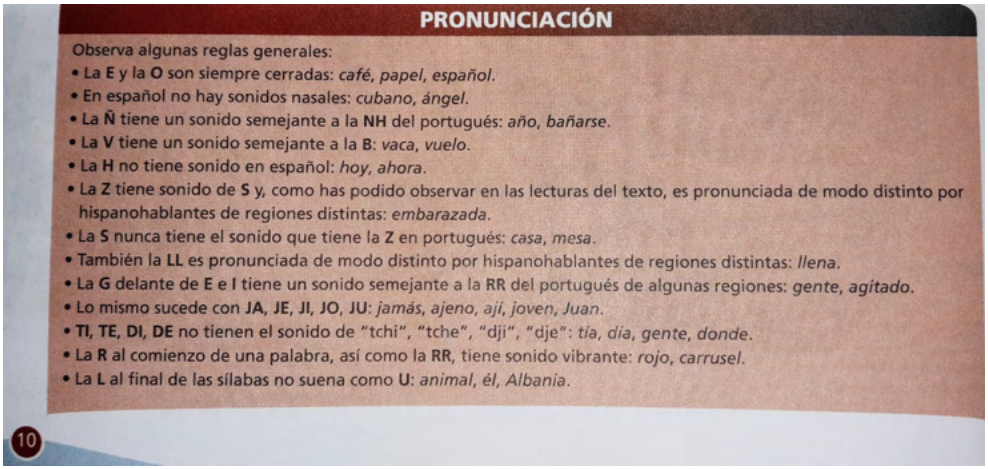
Esperamos que esta obra didáctica sirva para que estudiantes brasileños puedan asimilar las estructuras gramaticales y comunicativas del idioma castellano y, a través del contacto con la variedad cultural de los pueblos hablantes del español, se identifiquen con lo universal y aprendan, cada vez más, a respetar lo diferente.

Imagem 1: Texto de Introdução do Livro do Aluno (*Síntesis 1*, p. 03).

Os autores dizem que o aluno entrará em contato com culturas de outros povos, com as variadas manifestações culturais, com textos produzidos em diversos países e com a variedade linguística que caracteriza o idioma. Ainda, o autor diz que as atividades do material levam em conta a variedade cultural dos países em que o espanhol é língua oficial. Os autores não mencionam o ensino de pronúncia em específico, mas dizem com todas as letras que a variedade linguística do espanhol estará presente no material. Porém, ao observar as unidades do Livro, vimos que ele traz pouca coisa sobre o ensino de pronúncia e, apesar de apresentar textos de diversos países e apresentar áudios de diversos países, traz poucas informações específicas para apresentar as variedades linguísticas.

Foi observado a presença do ensino de pronúncia, somente em dois momentos. No primeiro, na Unidade 1 existe um quadro chamado “PRONUNCIACIÓN”, com algumas regrinhas do espanhol. Não há comparações das variedades dos diversos países falantes

da língua espanhola, somente esse quadro básico, genérico e simples que ensina a pronunciar algumas palavras. Estas regras simples de pronúncia não trazem a transcrição fonética das palavras, mas apenas uma escrita ortográfica que reproduz a realização sonora das palavras.



PRONUNCIACIÓN

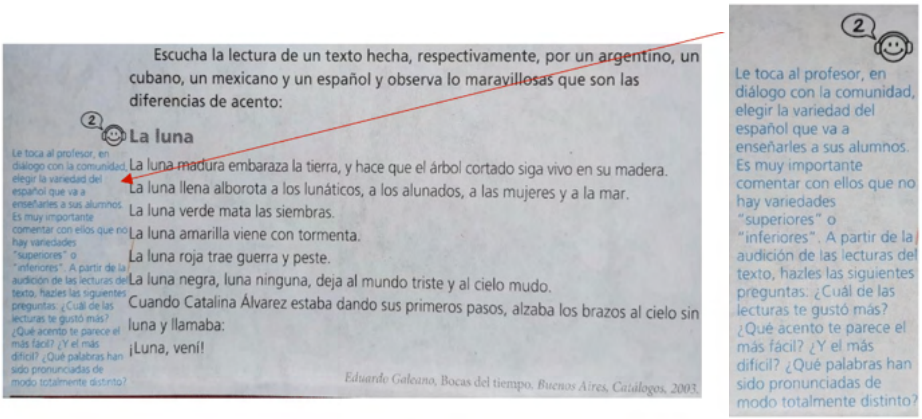
Observa algunas reglas generales:

- La **E** y la **O** son siempre cerradas: *café, papel, español.*
- En español no hay sonidos nasales: *cubano, ángel.*
- La **Ñ** tiene un sonido semejante a la **NH** del portugués: *año, bañarse.*
- La **V** tiene un sonido semejante a la **B**: *vaca, vuelo.*
- La **H** no tiene sonido en español: *hoy, ahora.*
- La **Z** tiene sonido de **S** y, como has podido observar en las lecturas del texto, es pronunciada de modo distinto por hispanohablantes de regiones distintas: *embarazada.*
- La **S** nunca tiene el sonido que tiene la **Z** en portugués: *casa, mesa.*
- También la **LL** es pronunciada de modo distinto por hispanohablantes de regiones distintas: *llena.*
- La **G** delante de **E** e **I** tiene un sonido semejante a la **RR** del portugués de algunas regiones: *gente, agitado.*
- Lo mismo sucede con **JA, JE, JI, JO, JU**: *jamás, ajeno,ají, joven, Juan.*
- **TI, TE, DI, DE** no tienen el sonido de "tchi", "tche", "dji", "dje": *tía, día, gente, donde.*
- La **R** al comienzo de una palabra, así como la **RR**, tiene sonido vibrante: *rojo, carrusel.*
- La **L** al final de las sílabas no suena como **U**: *animal, él, Albania.*

10

Imagem 2: Quadro de pronúncias (*Síntesis 1*, p. 10).

Essa atividade poderia ser trabalhada, além da imagem acima. O livro poderia sugerir para o professor e para o aluno fazer a pronúncia dessas palavras em alguma atividade de produção oral com base no quadro apresentado para não ficar apenas na observação do quadro. Da maneira que é apresentada entende-se que apenas com a leitura do quadro os alunos saberão tudo sobre pronúncia da língua espanhola. Isso não é verdade. No entanto, na sequência, existe outra atividade de ensino de pronúncia das variedades da língua espanhola em uma atividade de compreensão oral. Existe um poema chamado "La luna" de Eduardo Galeano. Esse texto é para ser ouvido através do CD fornecido pelo material didático, e apresenta quatro versões da leitura do poema, respectivamente por um argentino, cubano, mexicano e um espanhol. A apresentação da atividade no Manual do Professor deixa claro que nessa atividade de "escucha" o professor deve mostrar as variedades da pronúncia da língua espanhola e o livro pede para o ministrante escolher uma pronúncia da língua junto com os alunos para eles estudarem.



Escucha la lectura de un texto hecha, respectivamente, por un argentino, un cubano, un mexicano y un español y observa lo maravillosas que son las diferencias de acento:

La luna

La luna madura embaraza la tierra, y hace que el árbol cortado siga vivo en su madera.
La luna llena alborota a los lunáticos, a los alunados, a las mujeres y a la mar.
La luna verde mata las siembras.
La luna amarilla viene con tormenta.
La luna roja trae guerra y peste.
La luna negra, luna ninguna, deja al mundo triste y al cielo mudo.
Cuando Catalina Álvarez estaba dando sus primeros pasos, alzaba los brazos al cielo sin luna y llamaba:
¡Luna, vení!

Eduardo Galeano, Bocas del tiempo. *Buenos Aires, Catálogos, 2003.*

Le toca al profesor, en diálogo con la comunidad, elegir la variedad del español que va a enseñarles a sus alumnos. Es muy importante comentar con ellos que no hay variedades "superiores" o "inferiores". A partir de la audición de las lecturas del texto, hazles las siguientes preguntas: ¿Cuál de las lecturas te gustó más? ¿Qué acento te parece el más fácil? ¿Y el más difícil? ¿Qué palabras han sido pronunciadas de modo totalmente distinto?

Le toca al profesor, en diálogo con la comunidad, elegir la variedad del español que va a enseñarles a sus alumnos. Es muy importante comentar con ellos que no hay variedades "superiores" o "inferiores". A partir de la audición de las lecturas del texto, hazles las siguientes preguntas: ¿Cuál de las lecturas te gustó más? ¿Qué acento te parece el más fácil? ¿Y el más difícil? ¿Qué palabras han sido pronunciadas de modo totalmente distinto?

Imagem 3: Poema (*Síntesis 1*, p. 10).

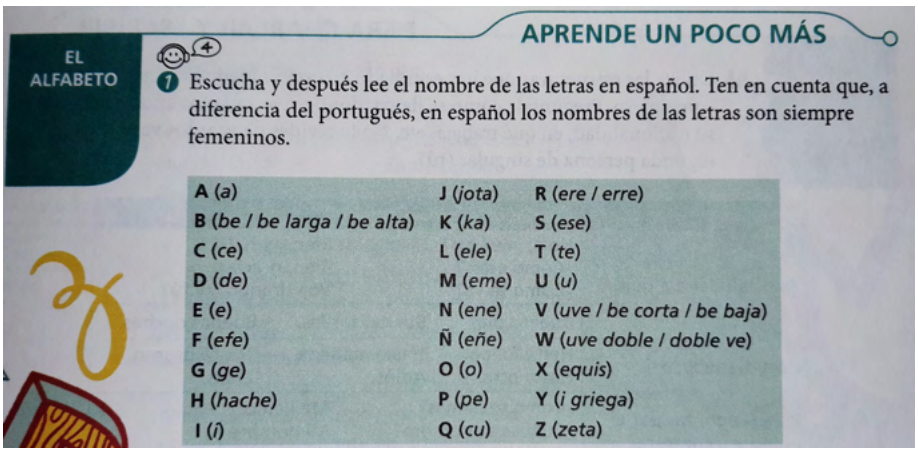
A atividade acima não apresenta aspectos teóricos da fonética e da fonologia, porém, trata do ensino da pronúncia englobando a variedade linguística do espanhol. Os sotaques que os alunos irão ouvir darão espaço para dialogar sobre as diferenças de pronúncia. A apresentação do Manual do Professor propõe que ele discuta com os alunos sobre variedades "superiores" e "inferiores", mais fáceis e mais difíceis, e, ainda, sobre as palavras que são pronunciadas de modo diferente. A atividade da Unidade 1, do nosso ponto de vista, é interessante para trabalhar o que defendemos: ensino de pronúncia que leva em consideração as variedades da língua espanhola. Entendemos que o ideal seria que o professor conhecesse as variedades da língua espanhola para explicar para os alunos que o espanhol é uma língua heterogênea e, assim, cada aluno pudesse escolher qual variedade usar, respeitando todas.

Essas duas atividades da Unidade 1 são as únicas atividades que trabalham o ensino da pronúncia. Ambas fazem referência a heterogeneidade da língua espanhola, porém elas não apresentam explicações teóricas sobre fonética e fonologia nas atividades. A partir dessa análise realizada, foi possível observar que não há nenhum aspecto teórico ou fonético do ensino da pronúncia nos exercícios não-auditivos e auditivos. A atividade com o poema apenas traz alguns sotaques, mas não trabalha com todas as variedades do espanhol. Contudo, apesar de o livro analisado não ter muitos instrumentos que auxiliem o professor a trabalhar mais especificamente com o ensino da pronúncia das variedades, acreditamos que é possível trabalhar as variedades e o ensino da pronúncia com o livro didático em questão. Acreditamos que, para isso, depende do professor e sua base de estudo, pois vai ser ele quem vai ter que dar explicações sobre a diversidade linguística, já que o material só apresenta as atividades expostas acima. Neste sentido, damos sugestões de como trabalhar o tema em algumas atividades do referido material.

O livro *Síntesis 1* vem acompanhado de um CD de apoio ao professor e ao aluno. Cada áudio tem um nativo falando. Analisando o CD do professor, foi possível observar

que ele possui o mesmo conteúdo que do aluno, ou seja, não há conteúdos adicionais que auxilie o professor a trabalhar com ensino de pronúncia e/ou outros tipos de conhecimentos. Acreditamos que, para facilitar o trabalho com a pronúncia, quando houvesse uma atividade auditiva, o livro fizesse uma ressalva explicando qual seria a nacionalidade do nativo, para que o professor trabalhasse o áudio explicando para os alunos de qual pronúncia se trata. Desse jeito, sempre que houvesse uma atividade de "escucha", o professor e os alunos saberiam a região do falante nativo e o educador dessa maneira poderia trabalhar com o ensino de pronúncia. Sabemos que o professor pode identificar sem que o material apresente, no entanto, entendemos também que o professor pode não ter esse conhecimento e, assim, terá que buscá-lo. O livro *Sintesis 1* apresenta um padrão. As unidades do livro didático se iniciam com uma atividade auditiva e logo depois das atividades vem as não auditivas. Apesar de o livro não apresentar aspectos teóricos da fonética e da fonologia em demasia, ele pode ser usado para o ensino de pronúncia se for bem trabalhado. Apresentamos a seguir, duas atividades que nos parecem ser relevante para trabalhar o ensino da pronúncia.

Na primeira atividade, existe uma tabela com as letras do alfabeto em espanhol e no áudio da atividade podemos ouvir um nativo de um país desconhecido pronunciando essas letras. O professor pode explicar e ensinar esse tipo de pronúncia para os alunos, mesmo que o livro não indique nada de pronúncia e ou nacionalidade do nativo que está falando.



APRENDE UN POCO MÁS

EL ALFABETO

1 Escucha y después lee el nombre de las letras en español. Ten en cuenta que, a diferencia del portugués, en español los nombres de las letras son siempre femeninos.

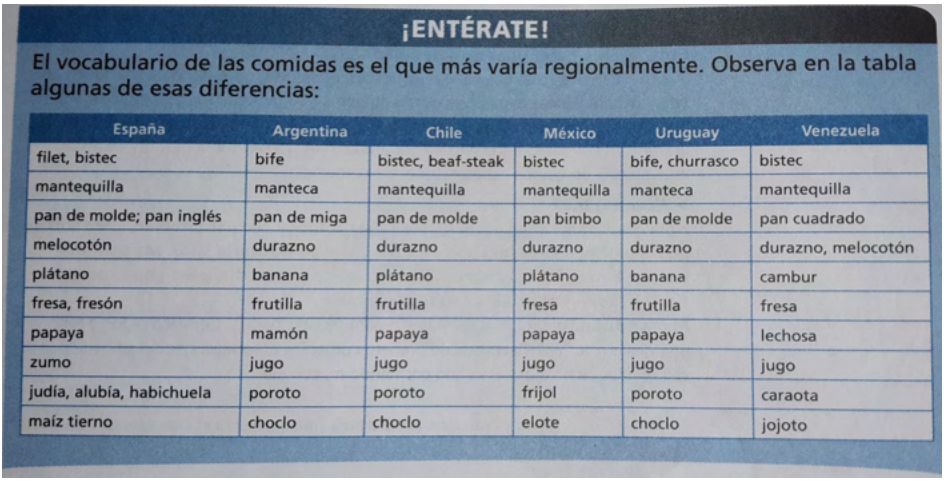
A (*a*)	J (*jota*)	R (*ere / erre*)
B (*be / be larga / be alta*)	K (*ka*)	S (*ese*)
C (*ce*)	L (*ele*)	T (*te*)
D (*de*)	M (*eme*)	U (*u*)
E (*e*)	N (*ene*)	V (*uve / be corta / be baja*)
F (*efe*)	Ñ (*eñe*)	W (*uve doble / doble ve*)
G (*ge*)	O (*o*)	X (*equis*)
H (*hache*)	P (*pe*)	Y (*i griega*)
I (*i*)	Q (*cu*)	Z (*zeta*)

Imagem 4: Atividade sobre o alfabeto Ensino do alfabeto (*Síntesis 1*, p. 21).

Um exemplo de como seria possível trabalhar o ensino de pronúncia com essa atividade, seria primeiramente escutar o alfabeto e em seguida escolher uma letra para trabalhar, por exemplo o Y (i griega). Escolhendo essa letra o professor poderia trabalhar as palavras que tem o Y e, se possível, o professor também pode dizer de qual maneira um nativo de determinada região iria pronunciar tais palavras. Para deixar mais claro,

escolhemos, por exemplo, a palavra “Se cayó”. O Y dessa frase pode ser realizado como uma vogal do português “Se [ka´io]”, como uma fricativa do português “Se [ka´ʒo]” e ainda como uma africada “Se [ka’ ʤo]”. Dessa maneira o ensino da pronúncia poderia ser trabalhado na atividade acima.

Sobre o ensino da heterogeneidade da língua espanhola, o livro trabalha com a variedade de léxico. Encontramos bastantes atividades com léxico e consideramos que é esse o contato cultural que o autor propõe na introdução do livro didático. Esses léxicos vêm em forma de tabela ou de pequenas curiosidades durante o conteúdo, trabalhando a heterogeneidade da língua, assim como mostra a imagem abaixo.



¡ENTÉRATE!

El vocabulario de las comidas es el que más varía regionalmente. Observa en la tabla algunas de esas diferencias:

España	Argentina	Chile	México	Uruguay	Venezuela
filet, bistec	bife	bistec, beaf-steak	bistec	bife, churrasco	bistec
mantequilla	manteca	mantequilla	mantequilla	manteca	mantequilla
pan de molde; pan inglés	pan de miga	pan de molde	pan bimbo	pan de molde	pan cuadrado
melocotón	durazno	durazno	durazno	durazno	durazno, melocotón
plátano	banana	plátano	plátano	banana	cambur
fresa, fresón	frutilla	frutilla	fresa	frutilla	fresa
papaya	mamón	papaya	papaya	papaya	lechosa
zumo	jugo	jugo	jugo	jugo	jugo
judía, alubía, habichuela	poroto	poroto	frijol	poroto	caraota
maíz tierno	choclo	choclo	elote	choclo	jojoto

Imagem 5: Vocabulário (*Síntesis 1*, p. 98).

Com esta tabela de ensino de léxico, podemos trabalhar muito bem com o ensino de pronúncia. Aproveitando o engajamento do ensino de variedade de léxico, nesta tabela existem as variedades de palavras dos diversos países, podemos pronunciar e mostrar os diferentes tipos de pronúncia. Com os próprios exemplos da tabela, podemos trabalhar com a variedade de léxico e de pronúncia.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou analisar o ensino da variedade de pronúncias da língua espanhola no livro didático *Síntesis 1*, o qual foi aprovado pelo PNLD e distribuído em diversas escolas públicas do Brasil. Ao analisá-lo, não encontramos uma quantidade adequada de atividades que trabalham o ensino da variedade de pronúncia da língua espanhola. Apresentamos dois exercícios que trabalham a pronúncia, porém de maneira singela e não muito explicativa. Os exercícios auditivos do livro, possuem falas de várias pessoas nativas de regiões que tem o idioma espanhol, mas não há explicações de qual pronúncia a pessoa está utilizando

no livro didático. Acreditamos que se houvesse, auxiliaria o trabalho do professor no ensino da pronúncia, já que o professor poderia ver no manual a região de origem do nativo e pedir para que os alunos se atentassem no áudio para aprender sobre a variedade da língua espanhola. No manual do professor, há raras menções sobre as variedades de pronúncias existentes no espanhol, porém não constam muitos exercícios ou explicações para auxiliar o professor no desenvolvimento desse tema. Também, o livro traz poucos aspectos teóricos da fonética e da fonologia. Por conta dessa análise, acreditamos que o professor que trabalha com o livro *Síntesis 1* deve criar momentos para o ensino da variedade da pronúncia por meio de atividades que trabalhem outros aspectos da língua. Ou seja, o professor pode aproveitar uma atividade de ensino de variedade de léxico para trabalhar o ensino da variedade da pronúncia, por exemplo, conforme apresentamos. Concluímos que o professor deve ser criativo, fazendo o material ir além do que ele apresenta e/ou trazer material extra para a aula. Isso corrobora com as seguintes asserções: 1. Parece que os livros didáticos de língua espanhola entendem que o ensino da pronúncia não é muito relevante; 2. O ensino das variedades da língua é entendido como ensino da cultura dos países que falam a língua e a diversificação lexical (apresentação de textos e áudios de diversos países); 3. O ensino da pronúncia não está associado ao ensino das variedades da língua. Com essa pesquisa, buscamos contribuir para uma mudança na realidade dos livros didáticos, que entendem que o ensino de cultura e de suas variedades está ligado somente ao léxico ou a algumas curiosidades culturais e históricas, se esquecendo que a variedade de pronúncia também deve estar presente no ensino da língua espanhola.

REFERÊNCIAS

BAUER, D. A; ALVES. U. K. O ensino comunicativo de pronúncia nas aulas de inglês (L2) para aprendizes brasileiros: análise de um livro didático. Revista **Linguagem & Ensino**, v. 14, n. 2, p. 287-314, 2011.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **PCN + Ensino Médio***:* orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e pesquisa***,* v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004.

COAN, M; PONTES, V. O. **Variedades linguísticas e ensino de espanhol no Brasil**. Trama, v. 9, n.18, p. 179-191, 2013.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica***:* Língua estrangeira moderna. Paraná: SEED. 2008

MARTÍN, Ivan. **Síntesis: curso de lengua española: ensino médio**. Livro do aluno. São Paulo: Ática, 2010, v. 1.

OLIVEIRA, Sara. Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 47, n. 1, p. 91-117, 2008.

SILVEIRA, R; ROSSI, A. Ensino da pronúncia de português como segunda língua: considerações sobre materiais didáticos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem–ReVEL**, v. 4, n. 7, p. 1-19, 2006.

TÍLIO, Rogério Casanovas. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. **Revista eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 1, n. 4, *p. 117-144, 2003.*

CAPÍTULO 6

VARIAÇÕES DA NORMA PADRÃO EM ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS

Data de aceite: 02/05/2022
Data de submissão: 08/04/2022

Paula Fernanda Eick Cardoso
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
Pelotas - RS
http://lattes.cnpq.br/5325775493727475

Bianca Schmitz Bergmann
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
Pelotas - RS
http://lattes.cnpq.br/4643047431493367

RESUMO: Este estudo tem como objetivo analisar a linguagem empregada em anúncios publicitários, com o intuito de exemplificar alguns desvios frequentemente cometidos pelos falantes brasileiros, até mesmo em situações de linguagem monitorada. Adotou-se como fundamentação os gramáticos Bechara (2009) e Cunha & Cintra (2017) e os linguistas Bagno (2004; 2009), Perini (2006) e Possenti (2011). Os textos foram recolhidos de materiais impressos, como jornais e revistas, e da busca na internet. Após recolhidos, foram analisados, a fim de encontrar os aspectos selecionados para análise: conjugação no modo imperativo, emprego do acento grave e ordenação dos elementos no sintagma nominal. A partir da análise, foi possível constatar que há inúmeros desvios da Gramática Normativa em anúncios publicitários, assim como algumas construções que comprometem a compreensão, e que, se essa variação atinge até mesmo textos mais monitorados, já se aproxima de uma mudança linguística. Assim, demonstra-se que a língua é heterogênea e a variação é um fenômeno comum em qualquer língua natural, não devendo ser reprimida ou julgada, mas investigada, explicada e estudada.

PALAVRAS-CHAVE: Gramática normativa; linguistas; variação linguística; anúncios publicitários.

VARIATIONS OF THE STANDARD NORM IN ADVERTISEMENTS

ABSTRACT: This study aims to analyze the language used in advertisements, with the purpose of exemplifying some of the deviations frequently committed by Brazilian speakers, even in situations of monitored language. The grammarians Bechara (2009) and Cunha & Cintra (2017) and the linguists Bagno (2004; 2009), Perini (2006) and Possenti (2011) were used as a basis. The texts were collected from printed materials, such as newspapers and magazines, and from the internet search. After being collected, they were analyzed in order to find the aspects selected for analysis: conjugation in imperative mode, use of the “acento grave” and ordering of the elements in the noun phrase. From the analysis, it was possible to verify that there are numerous deviations from Normative Grammar in advertisements, as well as some constructions that compromise understanding, and that if this variation reaches even more monitored texts, it is already approaching a linguistic change. Thus, it is shown that language is heterogeneous and variation is a common phenomenon in any natural language, and it should not be repressed

or judged, but investigated, explained and studied.
KEYWORDS: Normative grammar; linguists; linguistic variation; advertisements.

1 | INTRODUÇÃO

A Gramática Normativa tem sido muito defendida pelos puristas como um dogma que deve ser seguido por todos os usuários da língua, seja na modalidade escrita seja na modalidade falada. Aqueles que não seguem rigorosamente todos os seus preceitos são expostos ao preconceito linguístico por parte de quem julga conhecer melhor a língua.

O que poucos sabem é que até mesmo textos veiculados nas mídias, em que se pressupõe que sejam mais monitorados, podem conter desvios. Neste trabalho, é possível acompanhar, além do percurso da Gramática e da Linguística, uma análise de anúncios publicitários, em que se encontram determinados desvios da norma padrão e estruturas que comprometem a compreensão das sentenças.

2 | EMBASAMENTO TEÓRICO

2.1 A gramática tradicional

"Gramática" é uma palavra grega cujo significado é "a arte de escrever". Ela surgiu no Egito, por volta do século 3 a.C., através do trabalho de filólogos que, no desejo de conservar a pureza da linguagem utilizada pelos grandes nomes da literatura clássica grega, passaram a prescrever regras a partir das obras de grandes autores, no intuito de orientar quem desejasse criar obras literárias em grego a partir de então.

Assim, a gramática dedicava-se apenas à língua escrita, deixando de lado a língua falada. Ao realizar essa separação, a Gramática demonstrou o seu caráter elitista, uma vez que a língua falada é muito mais utilizada que a escrita, cujo uso restringia-se (e ainda se restringe) às classes mais altas. Além disso, ao dedicar-se à língua escrita literária, o campo de abrangência é ainda menor, uma vez que há menos pessoas que escrevem do que pessoas que falam e, ainda, menos pessoas que escrevem textos literários do que pessoas que escrevem textos não literários.

Ainda hoje é possível perceber a relação entre as gramáticas e os textos literários, já que grande parte dos exemplos encontrados nas gramáticas e nos dicionários é retirada de textos deste gênero (no caso do português, por exemplo, são retirados de obras de escritores portugueses). Esse ponto de vista da gramática sobre a língua não representaria um problema se ela fosse utilizada somente no campo da literatura, mas ela passou a ser utilizada para regrar a língua como um todo, sendo usada como um código de leis sobre qualquer uso oral ou escrito da língua.

Quando começaram a ser organizadas as gramáticas das línguas vulgares, entre elas a Língua Portuguesa, além de construi-las com base em exemplos literários, tentaram

descrevê-las segundo definições e conceitos aplicados ao grego e ao latim clássicos. Assim, os gramáticos buscaram estabelecer, nas línguas nacionais, as mesmas classes de palavras, os mesmos tempos verbais e as mesmas funções sintáticas que havia no latim.

Na questão do Português Brasileiro, especialmente, ainda se observa o equívoco de tentar descrevê-lo a partir do Português Europeu, o que se torna problemático, uma vez que o Português se diferenciou muito em cada lado do oceano. Bagno (2004) ainda comenta que essa atitude pode ser interpretada como uma forma de criar um modelo de língua que servisse como instrumento de dominação sobre os povos. Tomando como referência o que vemos atualmente, essa interpretação é corroborada, uma vez que muitos brasileiros acreditam que só se usa o Português corretamente em Portugal.

A Gramática do Português, portanto, apresenta muitos problemas. Primeiramente, ela foi construída com base em textos literários e nas gramáticas do latim, enquanto deveria ser criada a partir do próprio Português Brasileiro, utilizado pelos falantes nativos. Em segundo lugar, as Gramáticas apresentam inúmeras incoerências. Por exemplo, encontram-se nas gramáticas os termos essenciais da oração, ou seja, aqueles que são imprescindíveis: o sujeito e o predicado. Contudo, na classificação dos sujeitos, as mesmas gramáticas classificam sentenças como, por exemplo, “Choveu muito ontem”, como oração sem sujeito. Se o sujeito é um termo essencial da oração, como poderia haver uma oração sem sujeito?! Essa e outras incoerências encontradas nas Gramáticas Tradicionais dificultam a compreensão dos usuários da língua e fortalecem as ideologias de que o Português é uma língua sem lógica.

Além disso, a Gramática falha ao tentar abranger tudo, expondo explicações rasas e exemplos construídos pelos próprios gramáticos, não podendo ser comprovados cientificamente. Possenti (2011, p.21) afirma que:

> [...] não se estuda gramática como se estuda história ou biologia ou física, que tentam compreender fatos que ocorreram, como são as coisas no domínio dos seres vivos ou como se explica o mundo, o comportamento da matéria. Os argumentos dos gramáticos, quando existem, são argumentos de autoridade. Não são convincentes, não são baseados em fatos, não são demonstrados. São impostos.

2.2 Linguística

Diferentemente da Gramática Tradicional, a Linguística baseia-se em argumentos que podem ser comprovados cientificamente e, por isso, ela é considerada a ciência da linguagem. A Linguística surgiu por volta de 1916, com a publicação do Curso de Linguística Geral, redigido com base nas aulas de Ferdinand de Saussure. A partir daí, surgiram várias correntes de estudos que possibilitaram um olhar diferente sobre a linguagem.

Com a Linguística, a língua falada e a sua heterogeneidade tornaram-se objeto de estudo e um novo conceito de erro passou a ser utilizado. Segundo os linguistas, a cultura do “certo” e do “errado”, cultivada pela Gramática Tradicional, serve às classes dominantes

e faz com que os falantes da língua acreditem que não sabem falar a sua língua materna de forma correta. Por isso, para a Linguística, somente consideram-se erro construções agramaticais, ou seja,aquelas que não transmitem mensagem.

Além disso, segundo os linguistas, os erros são raramente cometidos, uma vez que a Gramática Natural viabiliza a construção de sentenças gramaticais, sendo as agramaticais apenas uma exceção. Quanto ao restante, ou seja, àquelas construções que são rejeitadas pela Gramática Tradicional, mas que são gramaticais, a Linguística afirma que podem ser variantes da forma de prestígio e, por isso, apresentam regularidade e sistematicidade. Por exemplo, uma pessoa que pronuncia [‘bruza] em vez de [‘bluza], manterá a regularidade da substituição, ou seja, tenderá a pronunciar da mesma forma outras construções que apresentem o mesmo encontro consonantal.

3 | ANÁLISES

Os desvios da Gramática Tradicional não são encontrados somente no uso menos monitorado da língua, nem mesmo somente por falantes de classes econômicas mais baixas ou por falantes com menor nível de escolaridade, como muitos supõem. Uma vez que as normas regidas pela Gramática Tradicional são, na maioria das vezes, incoerentes e sem explicação lógica, os desvios são muito frequentes, até mesmo em textos mais monitorados, como os textos das mídias.

Assim, o presente trabalho consiste em analisar o uso da língua e das regras da Gramática Tradicional em anúncios publicitários. A partir dessa análise através de exemplos, pretende-se demonstrar que nem mesmo veículos em que a norma padrão (ideal de língua imposto pela Tradição) deveria ser rigidamente seguida, observam-na. Além disso, também se pretende demonstrar que há regras da Gramática Tradicional que, apesar de não seguidas, não prejudicam a comunicação e, muitas vezes, nem são notadas, até mesmo pelos falantes cultos (e pelos juízes da língua).

Os anúncios publicitários foram recolhidos de materiais impressos, como jornais e revistas, e por meio de busca na internet, assim como Bagno (2009) realizou para reunir exemplos acerca dos temas propostos em sua obra. Recolhidos os textos, foram analisados a fim de encontrar os aspectos selecionados para análise: conjugação no modo imperativo, emprego do acento grave e ordenação dos elementos no sintagma nominal.

3.1 Conjugação no modo imperativo

Segundo Cunha & Cintra (2017, p. 490), há dois imperativos no Português, o afirmativo e o negativo: o primeiro possui formas próprias para a segunda pessoa do singular (tu) e para a segunda pessoa do plural (vós), enquanto as demais pessoas têm formas conjugadas a partir do presente do subjuntivo; o segundo não tem formas próprias, uma vez que toda a sua conjugação consiste no presente do modo subjuntivo. Bechara

(2009) e Cunha & Cintra (2017) trazem exemplos de conjugação em que se observa que o modo imperativo afirmativo da conjugação dos verbos na segunda pessoa do singular (tu) é formado a partir da exclusão do "s" final da conjugação no presente do indicativo; já na terceira pessoa do singular (você), o imperativo afirmativo é formado a partir do presente do subjuntivo. Assim, segundo a tradição, o correto seria "fala (tu)" e "fale (você)", por exemplo. No caso do imperativo negativo, ambas as conjugações resultam do presente do subjuntivo, sendo considerado correto "não fales (tu)" e "não fale (você)".

Contudo, o que muitas pesquisas comprovam é que o modo imperativo empregado de fato na Língua Portuguesa não é tão simples quanto o apresentado pelas gramáticas e pelos livros didáticos, uma vez que este não corresponde ao uso da Língua Portuguesa em nenhum dos países falantes dessa língua. Diferentemente do que ocorre em Portugal, onde a escolha entre tu e você reflete hierarquia social e grau de intimidade, no Brasil, essa escolha reflete a região de onde é o falante. Em regiões como Maranhão, Piauí, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e certas comunidades do Rio de Janeiro, costuma-se utilizar o "tu", enquanto o "você" é o mais comumente utilizado no Brasil como um todo, na publicidade e na maioria dos meios de comunicação.

Além disso, no Português Brasileiro, observa-se frequentemente o uso do pronome "tu" com o verbo conjugado na terceira pessoa do singular (como tu canta, tu foi, etc.). Ao utilizar o imperativo, observa-se que pessoas que costumam usar o pronome "tu", muitas vezes utilizam o modo imperativo conjugado na 3ª pessoa do singular (você), por influências regionais ou outras. De modo semelhante, pessoas que costumam usar o pronome "você", também utilizam o modo imperativo conjugado na 2ª pessoa do singular (tu).

Os puristas, defensores da Gramática Tradicional, já nomearam esse fenômeno como "'mistura de tratamento', um rótulo preconceituoso para um fenômeno que não tem nada de 'mistura', mas que se deve, isto sim, à reorganização do quadro de pronomes pessoais do português brasileiro." (BAGNO, 2009, p.209).

No entanto, esse é um fato da língua muito comum entre os falantes da Língua Portuguesa, inclusive na escrita. Bagno (2009) comenta, por exemplo, que a linguagem comumente utilizada em rádio, televisão, publicidade, etc. é formada pelo pronome "você", o pronome oblíquo "te" e verbos no imperativo derivado do modo indicativo. Ou seja, até mesmo nos textos mais monitorados é possível notar o fenômeno. Para comprovar isso, são analisados alguns exemplos de anúncios publicitários que contêm esse fenômeno da língua.

Em "Vem pra Caixa você também", anúncio muito conhecido da Caixa Econômica Federal, há o verbo "vir" conjugado no modo imperativo da 2ª pessoa do singular (Vem), utilizado para chamar o cliente, tratado como "você". Assim, segundo a Gramática Tradicional, o correto seria trocar o verbo, modificando a frase para: "Venha pra Caixa você também." ou trocar o pronome, modificando a frase para: "Vem pra Caixa tu também".

Em "Experimente o presunto Seara. A qualidade vai te surpreender.", anúncio da

empresa alimentícia Seara, temos o verbo “Experimentar” conjugado no modo imperativo da 3ª pessoa do singular (Experimente). Contudo, na última frase, temos a presença do pronome pessoal oblíquo átono “te”, remetendo ao pronome pessoal “tu”. Assim, segundo a tradição, o correto seria trocar o verbo, modificando o anúncio para: “Experimenta o presunto Seara. A qualidade vai surpreender-te.” ou trocar o pronome oblíquo “te”, modificando o anúncio para: “Experimente o presunto Seara. A qualidade vai surpreendê-lo.”.

As escolhas feitas pelos publicitários e pelos jornalistas parecem ser aquelas que, embora condenadas pela Tradição Gramatical, favorecem a comunicação das propagandas e das manchetes, pois aproximam os textos da linguagem que os brasileiros efetivamente utilizam. Assim, é fundamental empreender esforços no sentido de explicar essas variações linguísticas.

3.2 Emprego do acento grave

Segundo Bechara (2009, p.308), o acento grave é utilizado para representar a fusão da preposição “a” com o artigo definido feminino “a” ou com o início de pronomes demonstrativos começados em “a”, ou seja, “aquele(s)”, “aquela(s)”, “aquilo” ou, ainda, quando se forma uma locução adverbial. Grande parte de quem já estudou a crase conhece essa explicação, assim como conhece as regras básicas para o seu emprego, mas então por que ela é tão temida pelos brasileiros?

Segundo Bagno (2009), um dos motivos de ser tão difícil saber quando se deve ou não usar a crase é o fato de que a preposição “a” tem sido cada vez mais deixada de lado no Português Brasileiro, sendo substituída por outras preposições, como “para” e “em”.

Outro motivo que dificulta a compreensão do acento grave para os brasileiros é o fato de que, diferentemente do que ocorre no Português Europeu, no Português Brasileiro não há uma distinção fonética entre os três *“as”* (artigo, preposição e junção artigo + preposição). Assim, para os portugueses é muito clara essa diferenciação, uma vez que ela tem influência sobre os sons da fala deles. No entanto, para os brasileiros, essa distinção é mera convenção da escrita, o que dificulta a sua compreensão.

Ao explicar o acento grave, Bechara (2009, p.308) diz que “Emprega-se o acento grave no a para indicar que soa como vogal aberta [...]”, ou seja, para indicar um som distinto que, na verdade, não ocorre no Português Brasileiro, mas sim no Português Europeu. Já Cunha & Cintra (2017, p. 222) afirmam que conhecer o emprego do artigo “a” é muito importante para saber usar o acento grave, principalmente “no caso dos falantes do português do Brasil, que não distinguem, pela pronúncia, vogal singela a (do artigo ou da preposição) daquela proveniente de crase.”.

Além da dificuldade de saber quando usar a crase, existe o problema de empregar crase onde não deveria haver. Na dúvida, muitas pessoas costumam colocar crase em todas as preposições “a”, numa tentativa de acertar. Essa atitude é conhecida como hipercorreção, ou seja, “correção em excesso. A explicação para o fenômeno é muito simples: quando

estão inseguras, as pessoas são mais cuidadosas. Às vezes, excessivamente cuidadosas." (POSSENTI, 2011, p.135).

O uso indevido do acento grave (segundo as Gramáticas Normativas) é comumente encontrado em anúncios que não acentuam a expressão "à vista" e acentuam "a prazo", por exemplo, que são considerados desvios da Gramática Tradicional, uma vez que a primeira deveria ser acentuada devido à palavra feminina "vista" e a segunda não deveria ser acentuada devido à palavra masculina "prazo". Assim, são analisados exemplos em alguns textos midiáticos.

Em "Quer saber como a gente sabe o que você precisa? Pergunte a Ouvidoria Afeam. Suas dúvidas e sugestões são o nosso trabalho.", anúncio da Agência de Fomento do Estado do Amazonas. Além da falta da preposição exigida pela regência do verbo "precisar" na primeira frase, outro desvio encontra-se na falta do acento grave na segunda frase, que deveria ser corrigida para "Pergunte à Ouvidoria Afeam.".

Em "Curso superior à distância na melhor universidade online do Brasil.", anúncio da Escola Superior Aberta do Brasil, nota-se um desvio muito comum: o acento grave em "a" na expressão "a distância". Pela regra geral, essa expressão deveria ser acentuada, no entanto, esse é um caso particular em que não se usa a crase, porque ela só seria aceita caso a distância fosse especificada, como em "A casa fica à distância de 100m da padaria.".

Esse caso demonstra claramente a dificuldade que as regras das Gramáticas Normativas ocasionam no momento da escrita. Quem escreveu o anúncio provavelmente aprendeu a regra do emprego do acento grave, mas não aplicou o conhecimento do caso particular, o que o induziu ao erro.

3.3 A estrutura do sintagma nominal no português brasileiro

São frequentes os casos de perturbação de sentido provocados pela organização inadequada dos elementos dentro do sintagma nominal. Uma busca rápida na internet permite encontrar estruturas como "Dez truques da neurociência usados em propagandas para vender mais", "Proibido usar colete salva vida nos pedalinhos sem camisa", "Propaganda de leite em pó com nutricionista". Em alguns casos, os leitores conseguem chegar ao significado pretendido pelos autores dos textos porque conhecem a estrutura sintática do português brasileiro, o que lhes permite reorganizar mentalmente a estrutura original das frases. Além disso, há elementos presentes no contexto de produção dessas frases que favorecem a construção do significado.

Para a Tradição Gramatical, os nomes podem ser modificados por adjuntos adnominais, como em "as primeiras investigações científicas", em que o substantivo "investigações" é modificado pelos seguintes adjuntos adnominais: o artigo definido "as", o numeral "primeiras" e o adjetivo "científicas". Além disso, os nomes podem ser acompanhados por complementos nominais, como em "as investigações dos crimes", em que o substantivo "investigações" tem seu sentido complementado por "dos crimes", um

constituinte regido por preposição.

Essa discussão tem gerado muitas dúvidas, visto que, em alguns casos, a estrutura do complemento nominal e a do adjunto adnominal são semelhantes. Isso acontece, por exemplo, em "as investigações dos pesquisadores brasileiros", em que há uma locução adjetiva — "dos pesquisadores brasileiros" — na função de adjunto adnominal. As locuções adjetivas são adjuntos adnominais regidos por uma preposição. Para Bechara (2009), os complementos nominais surgem, na língua, a partir de um processo de derivação: o nome derivado de um verbo pode solicitar um complemento nominal da mesma forma que o seu correspondente verbal pode solicitar um objeto direto e/ou um objeto indireto, como em (a) Remeter documentos › a remessa de documentos; (b) Combater a violência › o combate à violência; (c) Criar impostos › a criação de impostos.

A presença dos complementos verbais é importante para assegurar a gramaticalidade das frases. A exclusão desses elementos produz agramaticalidade nas frases, especialmente quando inexiste a possibilidade de recuperá-los no contexto, como em: (a) *João remeteu ontem; (b) *A sociedade deve combater sempre; (c) *O governo criar é inadmissível (o asterisco indica a as construções agramaticais). Essas frases são agramaticais porque lhes falta um elemento importante: o complemento que integra o sentido dos verbos. O mesmo é verdadeiro para os complementos nominais, visto que a ausência desses elementos também gera agramaticalidade nas frases como em (a) *A remessa foi adiada; (b) *O combate foi cancelado; (c) *A sociedade rejeita a criação.

Bechara defende que há um paralelismo entre as estruturas formadas por complementos verbais e aquelas formadas por complementos nominais, como em "Referir-se ao texto" (verbo), "Referência ao texto" (substantivo), "Referente ao texto" (adjetivo), "Referentemente ao texto" (advérbio). Nesse caso, a preposição solicitada pelo verbo é a mesma exigida pelo substantivo, pelo adjetivo e pelo advérbio que pertencem à família lexical do verbo "referir-se".

A posição do Bechara é questionada por outros gramáticos, como Cunha &Cintra (2017) e Cegalla (2005), que estabelecem a diferença entre adjuntos adnominais e complementos nominais com base no significado. Os adjuntos adnominais exprimem o agente, o possuidor do significado expresso pelo nome; já os complementos nominais expressam o alvo, o paciente do significado explicitado pelo nome. Em "Os investimentos da iniciativa privada em saúde e educação deveriam ser proporcionais aos lucros de cada empresa", "da iniciativa privada" atuaria como adjunto adnominal e "em saúde e educação" atuaria como complemento nominal. A distinção é estabelecida por meio do significado. "Da iniciativa privada" é o constituinte que indica o agente, o possuidor do sentido expresso pelo nome. Já "em saúde e educação" é o constituinte que introduz o alvo do investimento.

Essa discussão é importante porque contribui para a compreensão da estrutura do sintagma nominal em Português, uma vez que há casos em que o sintagma nominal pode expressar dois significados, como em "A operação do doutor Pedro", em que o doutor Pedro

pode ser o cirurgião ou o paciente da cirurgia. Considerando que essa estrutura resulta de uma nominalização — "operar o doutor Pedro" —, Bechara não teria como explicitar essa dupla interpretação, o que Celso Cunha & Cintra, bem como Cegalla conseguiriam fazer, visto que ora os constituintes atuam como adjuntos adnominais, ora eles atuam como complementos nominais. Por outro lado, essa última proposta precisa recorrer às noções semânticas para estabelecer a distinção entre duas funções sintáticas.

Possenti (2011) também discute a distinção entre adjuntos adnominais e complementos nominais. Ele lembra que, além de designar seres, os nomes podem indicar processos. Em "A construção de casas pode gerar empregos", o substantivo "construção" refere-se à ação de construir, por isso "de casas" é complemento nominal. O complemento nominal é um tipo de objeto, pois ele mantém com o nome a mesma relação que o objeto mantém com o verbo, como fica claro na paráfrase da frase mencionada acima: "Construir casas pode gerar emprego", em que o constituinte "casas" atua como objeto direto de "construir". Já em "A construção de madeira tem curta durabilidade", "de madeira" é adjunto adnominal, pois qualifica "construção".

A distinção entre adjuntos e complementos nominais, bem como a identificação do termo ao qual estão ligados pode ajudar a esclarecer a perturbação de sentido identificada nos exemplos mencionados no começo desta seção. Em "Dez truques da neurociência usados em propaganda para vender mais", a oração reduzida de infinitivo "para vender mais" está complementando o sentido de "propaganda", o que compromete a interpretação da frase. Se, por outro lado, ela fosse movida para perto do substantivo cujo significado ela parece de fato complementar, talvez a construção do sentido pretendido pelo autor da frase ficasse mais fácil: "Dez truques para vender mais da neurociência usados em propaganda". Entretanto, nem tudo está resolvido, pois agora temos dois elementos que caracterizam "truques": "para vender mais" e "da neurociência". Resta identificar a forma adequada de organizá-los. Talvez pudéssemos dizer "Dez truques para vender mais da neurociência" ou "Dez truques da neurociência para vender mais".

Em "Propaganda de leite em pó com nutricionista?", temos a impressão de que "com nutricionista" é modificador de "leite em pó", mas não é esse o sentido pretendido pelo autor do texto. A frase poderia ser reescrita como "Nutricionista em propaganda de leite em pó?"

A discussão desse e de outros casos deixa evidente que o processo de nominalização, ou seja, a transformação de uma estrutura verbal em nominal é um recurso utilizado com bastante frequência nos anúncios publicitários. Entretanto, esse uso requer cuidados, pois a organização dos elementos dentro do sintagma nominal é muito complexa.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até mesmo em anúncios publicitários, publicados em circunstâncias de escrita monitorada, há desvios da norma padrão estabelecida pela Gramática Tradicional, assim

como sintagmas nominais estruturados de forma que dificultam a compreensão do leitor. Em alguns casos, como na mistura de tratamento, o desvio nem chega a ser notado, inclusive pelos puristas. Em outros casos, como nos anúncios cujos sintagmas nominais foram estruturados de maneira confusa, o desvio é mais aparente, uma vez que interfere no sentido que o leitor atribui ao anúncio.

O ponto a ser observado é que os problemas da língua, ou a variação linguística, não são encontrados somente no uso informal de falantes brasileiros, mas também em veículos formais de comunicação. A partir deste fato, conclui-se que a variação pode estar se encaminhando para uma mudança linguística.

Além disso, através dos exemplos analisados (e de tantos outros que ainda podem ser encontrados), afirma-se a heterogeneidade da nossa língua, com toda a sua complexidade e todas as suas variações, comuns em línguas naturais. O Português Brasileiro é uma língua rica em peculiaridades e especificidades a serem descobertas e estudadas e, por isso, não deve se restringir apenas às normas estabelecidas pela Gramática Normativa.

REFERÊNCIAS

Anúncios publicitários. Disponível em: <https://www.behance.net/gallery/9542287/Anuncios-Publicitarios>. Acesso em: 15 ago. 2018.

BAGNO, M. **Não é errado falar assim! em defesa do português brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAGNO, M. **Português ou brasileiro?**: um convite à pesquisa. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRITO, A. M.; LOPES, R. **The Structure of DPs**. *In*: WETZELS, L; COSTA, J.; MENUZZI, S. (EDS). The handbook of Portuguese Linguistics, p.254-274. 1. ed. John Wiley &Sons, Inc., 2016.

CALDAS, Edson. **10 truques da neurociência usados em propagandas para vender mais**. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Marketing/noticia/2016/10/10-truques-da-neurociencia-usados-em-propagandas-para-vender-mais.html>. Acesso em: 06 ago. 2018.

CEGALLA, D. P. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 46. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

CUNHA, C. & CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

Estude na melhor faculdade EAD com preços promocionais. Disponível em: <https://www.esab.edu.br/estude-na-melhor-faculdade-ead-com-preco-promocional/>. Acesso em: 15 ago. 2018.

JBS Foods: Relacionamento com consumidores. Disponível em: <http://relatorioanual.jbsfoods.com.br/relacionamento-com-consumidores/>. Acesso em: 21 abr. 2018.

NOGUEIRA, Sérgio. **Conheça erros gramaticais em propagandas famosas**. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/blog/dicas-de-portugues/post/conheca-erros-gramaticais-em-propagandas-famosas.html>. Acesso em: 21 abr. 2018.

PERINI, M. **Gramática descritiva do português**. 49. ed. São Paulo: Ática, 2006.

POSSENTI, S. **Questões de linguagem:** passeio gramatical dirigido. 1. ed. São Paulo: Parábola Editoral, 2011.

Propaganda de leite em pó com nutricionista. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/nnugs/2016/05/31/propaganda-de-leite-em-po-com-nutricionista/>. Acesso em: 06 ago. 2018.

CAPÍTULO 7

DISCURSOS DA INFORMAÇÃO EM (RE) FORMULAÇÃO NA ATUALIDADE: O UNIVERSO MIDIÁTICO CONSTRUÍDO NA ERA DAS *FAKE NEWS* E DA PÓS-VERDADE

Data de aceite: 02/05/2022
Data de submissão: 06/04/2022

Ana Márcia Ruas de Aquino
Doutora em Linguística e Língua Portuguesa – PUC-MINAS. Professora da Universidade Estadual de Montes Claros
https://orcid.org/0000-0001-5639-5257

Carla Roselma de Atahyde Moraes
Doutora em Linguística e Língua Portuguesa – PUC-MINAS. Professora da Universidade Estadual de Montes Claros
https://orcid.org/0000-0002-4684-8424

Daniela Imaculada Pereira Costa
Mestra em Linguística e Língua Portuguesa – PUC-MINAS. Professora da Universidade Estadual de Montes Claros. Bolsista da Fapemig
https://orcid.org/0000-0003-1549-2901

Este texto foi originalmente publicado na Revista de Humanidades, Tecnologia e Cultura, ISSN 2238.3948, Volume 8, Número 1 (2018).

RESUMO: Esta pesquisa tem como tema apresentar o advento, nas redes sociais, do conteúdo *fake,* observando-se o protagonismo dos personagens sociais e midiáticos e a difusão de crenças, valores e desejos resultantes da atividade humana. Objetiva-se demonstrar como vem sendo cada vez mais usual a presença da pós-verdade, produzida pelas instâncias midiáticas, políticas, religiosas, ou em nome delas, e aceita pela instância cidadã. Será empreendida uma revisão bibliográfica acerca do que se veicula teoricamente sobre *fake news* e pós-verdade na internet, sobre racionalidade subjetiva, de Charaudeau (2007), discursos das mídias, de Charaudeau (2015), e a história da mentira, de Derrida (1996), entre outros. Constatam-se especificidades do cenário da máquina midiática e dos lugares de construção dos sentidos, a partir dos fenômenos sociais em que se denotam questões como protagonismo, *fake news* e pós-verdade. Conclui-se que a "realidade/verdade" posta da sociedade está pautada em informações construídas, que são aceitas como "mentiras confortáveis", em detrimento das "verdades inconvenientes", dentro do universo da informação, na era da pós-verdade.

PALAVRAS-CHAVE: Discursos da informação; *Fake news*; Pós-verdade.

DISCOUSES ON INFORMATION IN (RE) FORMULATION IN THE CONTEMPORANEITY: THE MEDIA UNIVERSE BUILT IN THE FAKE NEWS AND POST-TRUTH AGE

ABSTRACT: This research has as its theme to introduce the advent of fake content in social networks, observing the protagonism of social and media characters and the diffusion of beliefs, values and desires resulting from human activity. The objective is to demonstrate how the presence of the post-truth, produced by the media, politics, religion, or on their behalf, has become more and more usual and accepted by the citizen body. A

literature review will be undertaken about the theories on fake news and post-truth on the Internet, about the subjective rationality of Charaudeau (2007), and the media discourse of Charaudeau (2015), besides the history of the lie of Derrida (1996), among others. We can see the specificities of the scenario of the media machine and of the places of construction of the senses, from social phenomena in which questions such as protagonism, fake news and post- truth are denoted. It is concluded that society's "reality/truth" is based on constructed information, which is accepted as "comfortable lies", to the detriment of "inconvenient truths" within the information universe in the post-truth era.
KEYWORDS: Information discourses; Fake news; Post-truth.

INTRODUÇÃO

> O discurso da informação é a base da democracia, contribuindo decisivamente para que se instaurem nas sociedades os vínculos sociais sem os quais não haveria sentimento de compartilhamento de identidades. Porém [...] o universo de informação midiática não é um simples reflexo do que acontece no espaço público, mas sim um universo construído [...] (CHARAUDEAU, 2015).

Para o discurso da informação midiática, como se discorre nessa epígrafe, há "dispositivos de encenação" (Charaudeau, 2015, p. 104), com a construção da notícia e o provocar dos acontecimentos, havendo, desse modo, uma "mecânica de construção" dos sentidos, pela natureza dos saberes de crenças, valores, representações, normas, "desejabilidades".

Há um novo tipo de emissor/receptor, num imbricamento interlocutivo em que a autoria se porta como dissonante, uma vez que há "um posicionamento da coletividade marcado pela individualidade", na qual, com o protagonismo, há "a interação, num processo simbólico de autoria e coautoria entre os autores [...], legitimando-se a presença do outro e configurando-se a alocução" (AQUINO, 2017).

Ou seja, não se nega que os web-autores desempenham um papel ativo em algum acontecimento, entretanto a instância de recepção opera como a instância de produção, ideologicamente (AQUINO, 2017), num processo coletivo que é, mesmo, manipulatório.

Além dessa questão do protagonismo associado à autoria, há, ainda um outro enfoque, com base na vida social, que é o da autoria atribuída "equivocadamente" a quem tem argumento de autoridade, estando entre esses os escritores, os filósofos, os artistas famosos, os juristas, etc., como se pode observar no exemplo que se segue:

> *MUITO INTERESSANTE ESSA REFLEXÃO DO JUIZ SÉRGIO MORO*
>
> *_____*
>
> "Quando se tem oportunidade de furtar R$ 0,50 (cinquenta centavos) tirando fotocópia pessoal na máquina Xerox do trabalho, não se perde a oportunidade.
>
> *_____*
>
> Quando se tem oportunidade de furtar R$ 5,00 (cinco reais) levando para casa a caneta da empresa, não se perde a oportunidade.

_____

Quando se tem a oportunidade de furtar R$ 25,00 (vinte e cinco reais) pegando uma nota mais alta, na hora do almoço, para a empresa reembolsar, não se perde a oportunidade.

_____

Quando se tem a oportunidade de roubar R$ 30,00 (trinta reais) de um artista comprando um DVD pirata, não se perde oportunidade.

_____

Quando se tem a oportunidade de furtar R$ 250,00 (duzentos e cinquenta) comprando uma antena desbloqueada que pega o sinal de satélite de todas as TV's a cabo, não se perde a oportunidade.

_____

Quando se tem a oportunidade de furtar R$ 469,99 da Microsoft baixando um Windows crackeado num site ilegal, não se perde a oportunidade.

_____

Quando se tem a oportunidade de furtar R$ 2.000,00 (dois mil reais) escondendo um defeito do seu carro na hora de vendê-lo, enganando o comprador, não se perde a oportunidade.

_____

Muitos não perdem nenhuma oportunidade, devolvem a carteira mas furtam o dinheiro, sonegam imposto de renda, dão endereço falso para adquirir benefícios que não tem direito, etc, etc. etc...

_____

Bom, se você trabalhasse no Governo, e caísse no seu colo a oportunidade de roubar R$ 1.000.000,00 (um milhão), com certeza, se você não perde uma oportunidade iria aproveitar mais esta oportunidade.

_____

TUDO É UMA QUESTÃO DE ACESSO E OPORTUNIDADE.

O povo brasileiro precisa entender que o problema do Brasil não são só a meia dúzia de políticos no poder lá em cima, pois eles, são apenas o reflexo dos quase 200 milhões de oportunistas aqui embaixo.

_____

Os políticos de hoje foram ontem oportunistas e se não mudarmos a estrutura de valores de nossa sociedade e trazer a Ética e a Moral como pilares do comportamento nunca seremos um povo realmente honesto e justo!

_____

SÉRGIO MORO

Repassando (WHATSAPP, 2018)[1]

1 Texto veiculado no aplicativo WhatsApp, acesso em: 03 jun. 2018.

Nesse caso, ao mesmo tempo em que se posta o texto com uma autoria *fake*, tem-se a contrapartida da mídia, que identifica essa falsidade autorial que, com o aplicativo WhatsApp, passou a ter uma propagação multidimensionada. E, assim, quase imediatamente após se receber um texto qualquer com falsidade autorial, surge uma outra postagem para desfazer essa autoria:

> Sobre o texto https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://www.e-farsas.com/o-texto-quando-se-tem-oportunidade-de-furtar-e-de-sergio-moro.html/amp&ved=2ahUKEwjju4uH0bfbAhUCfpAKHe1UDaoQFjABegQIBRAB&usg=AOvVaw30l6R9PbGS1yQUgQ5EE-IX&ampcf=1
>
> (WHATSAPP, 2018)[2]

Não estamos falando, ressalta-se, de algo novo nas mídias dos sites de relacionamentos, pois, desde o nascimento da rede social Orkut[3], quando se passou a difundir mundialmente esses tipos de redes sociais, já se teve contato com as notícias enganosas, as lendas urbanas, naquela época, muito difundidas como *hoax* (boato), tal como se pode observar no exemplo a seguir, em texto que desmitifica o *hoax*:

> Hoax: lata com leptospirose causou morte do pai de Daniella Sarahyba Boato – Pai da modelo Daniela Sarahyba morreu de leptospirose após consumir uma latinha de cerveja sem lavar o recipiente, mais uma vítima das latinhas assassinas.
>
> Lenda quando se espalha, se espalha e não tem jeito. Mesmo com os sinais mais óbvios de que a história é falsa, é comum nós acreditarmos e acabarmos colaborando com uma inverdade.
>
> Aliás, é assim que nascem os boatos. Com amiga de uma amiga do rmão do primo de segundo grau que afirmou alguma coisa. (BIZERRA, 2014).

Portanto, além da postagem atribuída falsamente a um personagem, nas mídias, existem também os sites que atribuem a esses textos o qualificativo de farsa ou boato, como o Boatos.org, Boatos Info, entre tantos outros encontrados nas mídias.

Assim, existem essas inverdades a que podemos qualificar como desconfortáveis, que não passam de meros boatos ou lendas urbanas, sem um dano de fato significativo, como o são *hoax* ou textos de lendas urbanas com falsidade autorial, pelo argumento de autoridade falsamente indexado.

Por outro lado, andando na contramão das notícias jornalísticas que se consagravam como "verdades" e extrapolando essas meras inverdades desconfortáveis, supramencionadas, existem notícias fraudulentas[4], fomentadas pelas *fake news* e pela pós-verdade, capazes de mudar o rumo de uma investigação, destruir a vida social, política

2 Texto de WhatsApp, disponível em: www.e-farsas.com, acesso em: 03 jun. 2018.
3 Orkut foi uma rede social filiada ao Google, criada em 24 de janeiro de 2004 e desativada em 30 de setembro de 2014. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/informatica/orkut.htm, acesso em: 25 ago. 2018.
4 As fake news são consideradas fraudulentas não por serem apenas notícias falsas, mas por serem notícias construídas para ocultarem o fato de serem falsas.

ou financeira de uma pessoa ou de um grupo e, além disso, definir questões sociais de ordens diversas, alterando resultados que afetam diretamente a história de um continente, de um país ou que tenha uma repercussão negativa mundial, pelo teor de destrutibilidade contra uma agenda de valores sociais e políticos já prevista, conforme se ilustra com a FIGURA 1, que se segue:

Figura 1: O que significa pós-verdade.

Fonte: https://pt.scribd.com/document/379963959/Pos-Verdade, acesso em: 26 ago. 2018.

Valoram-se "verdades" e "mentiras" indistintamente, e, para explorar a (in)verdade e a mentira, recorremos a Derrida (1996), a fim de refletirmos sobre esses aspectos que são satirizados nas instâncias midiáticas, como ocorre na Figura 1:

> [...] por razões estruturais, será sempre impossível provar, em sentido estrito, que alguém mentiu, mesmo se podendo provar que não disse a verdade. Não se poderá nunca provar contra alguém que afirmar "eu me enganei, mas não quis enganar a ninguém, sou de boa fé", ou ainda, alegando a diferença sempre possível entre o dito, o dizer e o querer-dizer, os efeitos da língua, da retórica, do contexto "eu disse isso, mas não é o que queria dizer; de boa fé, em meu foro íntimo, essa não era minha intenção, houve mal-entendido". (DERRIDA, 1996, p. 10).

As perguntas de cunho investigativo que se fazem, atualmente, são: 1ª) O que leva as instâncias autoriais a disseminarem notícias de tão grande poder destrutivo?[5] e 2ª)

5 Não podemos deixar de considerar a questão do protagonismo, uma vez que tanto o autor quanto o leitor são protagonistas, por compartilharem essas notícias, nas redes. E também a questão da (não) autoria, pois, geralmente, assina-se uma autoria falsa para a notícia, ou, em tempos de pós-verdade, nada ou pouco importa a autoria, considerando-se como importante a dita notícia em si, pelo "fazer crer", pelo culto aos fatos.

O que leva as instâncias leitoriais a endossarem como “verdades” essas notícias de tão grande poder destrutivo?

As respostas, a nosso ver, ainda se encontram em formulação e reformulação, mas podemos falar sobre uma *mise-en-scène,* em que, na interlocução, há uma intencionalidade na significação, considerando o desempenho, a recepção do interlocutor sobre um culto aos fatos, mais importando sobre o que se fala do que quem fala; uma relativização foucaultiana da verdade, em que não se tem uma verdade unívoca, mas um jogo histórico – o nosso ser histórico, com os riscos que enfrenta, as resistências que suporta, o *ethos* que corporifica.

E quando se fala em verdade, automaticamente se pensa em mentira. E, então, indagar-se-ia: 3ª) O que é a mentira?

Para essa resposta, recorremos, mais uma vez, a Derrida (1996, p. 10), o qual nos dirá acerca da mentira: “[...] se eu me engano, só poderá ser mentira se eu tiver feito de propósito. Será difícil – ouso dizer até impossível – provar que o fiz de propósito”.

Dessa visão derridiana, tem-se que os interlocutores estabelecem um contrato de interlocução, com estratégias argumentativas ligadas a suas representações sociais e intencionalidades e, em se tratando das *fake news*, há uma resultante muito mais drástica, nas redes sociais – do que aquela advinda da autoria com argumento de autoridade falsamente atribuída, tais como o já mencionado *hoax* –, pelo seu apelo a emoções e crenças pessoais com um alcance muito maior e um lado pernicioso muito mais evidente e destrutivo.

Para tentar coibir as *fake news*, foram criados os *fact-checking*, com um grupo de especialistas que buscam combater tecnologicamente as notícias *fake*, por meio de uma espécie de agência de checagem de notícias.

No entanto, estamos travando uma luta contra versões diversas de “verdades”, em um mundo em que nos (re)afirmamos a partir dos fatos com que (nos) “fazem e nos fazemos crer”.

Ressaltamos que as *fake news* têm a função de criar uma comoção sobre um assunto, ao expor sobre ele uma notícia fraudulenta, ilegítima. A pós-verdade vai se originar a partir dessas *fake news* – ilegítimas – que são referendadas por pessoas que, por razões várias, dão a essas *fake news* o caráter de legitimidade.

As razões que levam as pessoas a “fazer crer” podem ser de ordem social, cultural, religiosa, política, histórica, cognitiva etc., mas a pós-verdade está no fato de se “fazer crer” numa informação inadvertidamente, talvez pela instantaneidade, espontaneidade e passionalidade (AQUINO, 2017) com que os usuários de internet navegam em busca de informações, compartilhando-as e viralizando-as.

Um caso recente de grande repercussão foi o assassinato de Marielle Franco, juntamente com o motorista Anderson Gomes. Em meio à comoção, houve muitas notícias *fake*, com falsas acusações a essas vítimas, tais como a seguinte:

> **Post mais compartilhado sobre Marielle Franco** é **um 'fake news' comprovado**
>
> A notícia falsa saiu do site ***Ceticismo Político***, página ligada ao MBL, e associava Marielle ao traficante Marcinho VP e à facção Comando Vermelho. Houve pelo menos 400 mil compartilhamentos.
>
> "O site Ceticismo Político publicou um texto que teve papel fundamental na disseminação das falsas acusações. O link foi divulgado no Facebook, e, pouco depois, o Movimento Brasil Livre (MBL) replicou a mensagem, ampliando ainda mais a repercussão", informou ***O Globo.*** (POST..., 2018).

No seguimento do texto dessa citação, os compartilhamentos das *fake news* são chamados de "efeito manada": "Publicação mais compartilhada sobre a execução da vereadora Marielle foi uma fake news comprovada. O fato revela a preocupante ausência de senso crítico do internauta brasileiro que, bitolado, apenas segue o efeito manada."

Tal efeito comprova o poder das mídias de tornar o internauta uma espécie de compartilhador de notícias falsas, as quais podem repercutir de modo virulento e acusar equivocadamente pessoas que se tornam vítimas de boatos, e esses boatos podem ativar crenças e valores no imaginário coletivo de uma população inteira.

Embora estejamos falando de um fato recente no Brasil, os exemplos clássicos de pós-verdade são de 2016: as eleições presidenciais norte-americanas e o referendo da saída do Reino Unido da União Europeia, o *Brexit*, a serem tratados na seguinte subseção.

A PÓS-VERDADE POLÍTICA

Um fator de suma importância na era pós-verdade são as questões relativas à política, em suas campanhas eleitorais e também no decorrer do mandato de um governo.

Na campanha presidencial, Donald Trump postou notícias e dados estatísticos infundados para alavancar a sua campanha, o que ativou crenças, valores e emoções, na população, pelos aspectos já impregnados no imaginário coletivo daquele povo, como o terrorismo. Foram declarações tais como: Hillary Clinton criou o Estado Islâmico; O desemprego nos EUA chegava a 42%; Barack Obama é muçulmano; O Papa Francisco apoiava sua campanha [de Trump], entre outras. E, assim, esse presidente venceu as eleições e ainda há pessoas que creem nessas "verdades". (CUNHA, 2016).

Sobre o Brexit, postou-se que este "[...] se apoiou em declarações falsas, como dizer que a permanência no bloco custava ao Reino Unido US$ 470 milhões por semana e que, em breve, abriria as portas para milhares de imigrantes e refugiados. (CUNHA, 2016).

Na pós-verdade política, as pessoas são manipuláveis; exploram-se o *ethos* e o *pathos*, e os candidatos, em épocas de campanhas eleitorais, divulgam informações acerca de si – enaltecendo-se – e sobre seus adversários – difamando-os.

Um outro exemplo de pós-verdade política – desta feita, brasileiro – apresenta-se em seguida:

> De acordo com levantamento do Grupo de Pesquisa, na semana de impeachment da ex-presidente Dilma Roussef, três das cinco notícias mais compartilhadas no Facebook eram falsas [...] A pesquisa mostra ainda que, apesar de 39% se considerarem muito confiantes para identificar fake news, 23% dizem já terem compartilhado notícias falsas, com 14% afirmando que sabiam que o conteúdo não era verdadeiro. (SANTOS; SPINELLI, 2017)

Um aspecto que se soma a esses supramencionados é o fato de a publicidade e as mídias lucrarem com a pós-verdade e as *fake news,* apesar de a população, nessa relação de poder mídias *versus* opinião pública, não perceba essa manipulação:

> O fundamento da pós-verdade foi retirado do conceito psicológico de **viés cognitivo**, que explica a tendência natural do ser humano de julgar fatos com base na sua própria percepção. Assim, quando essa tendência é explorada pelos meios de comunicação para fins midiáticos, econômicos ou políticos, nasce o fenômeno da pós-verdade, no qual as massas "preferem" acreditar em determinadas informações que podem não ter sido verificadas. (SIGNIFICADO..., 2018, grifos no original).

No nível da percepção, por meio do processo cognitivo, há uma sensação de conforto no "fazer crer" a que dá preferência a instância cidadã, diante das informações construídas com intencionalidades midiáticas, econômicas ou políticas, além das religiosas e culturais.

A(S) "VERDADE(S)" E AS DESEJABILIDADES

Nos compartilhamentos *fake* e na pós-verdade, promovem-se a violência e o descaso para com os pares, de maneira ostensiva, mas "oculta" e respaldada no/pelo discurso do outro, o coletivo, que é norteado por uma racionalidade subjetiva (Charaudeau, 2007), que tem como suporte a representação de coisas e/ou pessoas que o sujeito aproxima de si – para aliançar-se a elas – ou distancia de si, a fim de combatê-las, inconscientemente, por estar essa ação ligada às vivências, valores, crenças e desejos desse sujeito.

Nesse caso, nota-se que há uma crença, uma valoração da "verdade" e um desejo de se "fazer verdade" para satisfazer as emoções. Percebe-se que as emoções têm mais importância para a opinião pública do que os fatos ditos objetivos[6]. São as "verdades" irrelevantes[7] que, no mundo midiático, têm mais credibilidade do que as instituições de informação tradicionais[8], ou seja, é a pós-verdade, com sua "verdade" que deveria ser, de fato, irrelevante, mesmo sendo irreverente, e que se viraliza e ganha um "efeito de verdade" para os sujeitos emissores-receptores:

> O ***efeito de verdade*** está mais para o lado do "acreditar ser verdadeiro" do que para o do "ser verdadeiro". Surge da subjetividade do sujeito em relação com o mundo, criando uma adesão ao que pode ser julgado verdadeiro pelo

6 A objetividade de que se fala, aqui, superficialmente, tem o intuito imediato apenas de contraposição à subjetividade. Ou seja, de modo genérico, a objetividade está relacionada à razão, já a subjetividade, à emoção.
7 A irrelevância de que tratamos aqui não se refere ao grau de repercussão (para isso, há grande relevância), mas ao fato de as notícias *fake* adquirirem a credibilidade de uma informação factualmente confirmada.
8 É preciso não se esquecer do fato de que, na pós-verdade, os mesmos órgãos que nos previnem sobre *fake news* são também os seus difusores.

> fato de que é compartilhável com outras pessoas, e se inscreve nas normas de reconhecimento do mundo. [...] O que está em causa aqui não é tanto a busca de uma verdade em si, mas a busca de uma "credibilidade", isto é, aquilo que determina o "direito à palavra" dos seres que comunicam, e as condições de validade da palavra emitida. (CHARAUDEAU, 2015, p. 49, grifos no original).

Essa condição de verdade está ligada a crenças, ao desejo do ser humano de saber e, ao mesmo tempo, é algo paradoxal em nossa sociedade atual, pois, com o crescimento das tecnologias e a democratização das informações, perde-se o vínculo com a autoria e a credibilidade no jornalismo contemporâneo e, do surgimento dessas novas personagens protagonistas, tem-se uma ferramenta ideológica, política, de instauração da subjetividade – sem precedentes – no mundo da informação.

Isso tudo coloca em foco um acontecimento que possui um caráter individual, já que a seleção que se faz dos fatos é pautada na emoção, diante de uma escolha subjetiva, afetiva, em se tratando da identidade, mas que emana do coletivo.

O que se nota é que, embora não haja, na hipermídia, a linearidade, dentro da democracia que dá a todos o direito de fala – nem sempre de voz –, os discursos soam lineares, na urgência de se conectar, de realizar postagens, "participar", protagonizar, apesar de essa participação camuflar, muitas vezes, as ausências na voz daquele que é encoberto pela voz das hegemonias.

AS "INFORMAÇÕES CONSTRUÍDAS" *VERSUS* AS VOZES AUSENTES

As vozes que se tornam ausentes no discurso midiático são um reforço para as hegemonias promoverem o seu discurso de ódio, que é compartilhado, sem que se lance mão da razão[9] para avaliar um conteúdo antes que este se viralize e passe a inferiorizar uma coisa, uma pessoa ou um grupo.

Nesse sentido, é relevante que se fale do enquadre contemporâneo, por meio do qual se consolidam os episódios de "fazer crer" das redes de informação, que constroem um "real" que "tem que ser verdade" para o coletivo, buscando-se reconhecer a sua ordem ontológica e essa deontologia que faz com que os sujeitos, tomados de "convicção", aceitem as *fake news* e os discursos do ódio, tendo como base uma percepção distorcida, líquida, e que encerra um mundo construído a partir de informações contingencialmente "verdadeiras" e que nos submetem a um inimigo ideológico individual/coletivo, que tem se fortificado nas democracias.

Desse escopo, perpassado por "verdades" fabricadas, alteram-se as interações e os conceitos sobre os fenômenos sociais contemporâneos, com variações das estratégias de encenação das informações veiculadas no espaço social, concernentes à "realidade"

9 Tratamos da razão, aqui, num sentido lato, genérico, em oposição à emoção, tal como na fala que é bastante enunciada: "Agiu com a emoção, e não com a razão". Reconhecemos que não há, cognitivamente falando, como separar razão e emoção, entretanto a ideia, nesse momento, é tratar apenas de algo consensual, pautado em uma generalização.

versus “verdade” que se operam dos lugares de construção de sentidos, no mundo da informação, diante das especificidades desse cenário, por meio dos fenômenos sociais que apontam os protagonismos, os discursos de ódio, as *fake news* e a pós-verdade.

Há um cenário engendrado pela máquina midiática e pelos lugares de construção dos sentidos, a partir dos fenômenos sociais em que se denotam questões como protagonismo, discurso de ódio, *fake news,* pós-verdade, considerando-se a “realidade/verdade” posta de uma “sociedade líquida” (BAUMAN, 2001) e pautada na seleção afetiva da identidade, dentro do universo da informação.

Não se nega a importância das mídias para as ciências humanas e sociais e a verve obscura do pós-jornalismo em tempos de construções de fatos (aparentemente) cotidianos, eleições políticas de notável relevância, de plebiscitos, renúncias de grandes empresários e políticos, *impeachments*, referendos e manifestações populares.

Nota-se haver um cenário atual construtor de “verdades” e “mentiras”, isto é, de discursos fraudulentos, dos quais não se importa a repercussão afetiva, emocional, mas a viralização, com a deflagração das vozes hegemônicas como uma atualização do que se faz, inconscientemente, necessário no mundo contemporâneo: estar conectado e compartilhando *posts*, não se levando em consideração a sua virulência, pelo contrário, a sua virulência é secundária, importando mais as visualizações e a disseminação daquilo que, incontestavelmente, no mundo cibernético, torna-se necessário “fazer crer” e compartilhar.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa, como o próprio título explicita, trata de um tema recente, que está em constante (re)formulação na atualidade.

Entretanto, essa lacuna a ser preenchida por novos estudos desse universo do discurso construído da informação não diminui a necessidade de se questionarem esses discursos, pela sua relação paradoxal: uma fragilidade em termos de confirmação e, ao mesmo tempo, um desejo da sociedade de se “fazer crer” nesses discursos, pela repercussão numérica de seus compartilhamentos.

É uma pesquisa com alto grau de importância para as ciências humanas e sociais, entre as quais, a linguística, a sociologia, a semiologia, a filosofia, a antropologia social, a pedagogia crítica, dado o poder que as mídias emanam de sua propagação, sem contar a dimensão linguageira, sociodiscursiva, histórica e cultural das mídias na vida do cidadão, nas instituições privadas, públicas, políticas, sociais, religiosas, educativas e, em contrapartida, a influência que essas instâncias sofrem das mídias.

É inegável que esses textos midiáticos que exploram discursos de ódio, *fake news* e pós-verdades, em gêneros textuais diversos, são fenômenos socias em ascensão, produzidos pelas instâncias cidadã, política, midiática e religiosa (AQUINO, 2012), e não

podem ser vistos como meros discursos de internet.

Socialmente falando, esses discursos denotam um perfil do ser humano atual, que mais quer os holofotes midiáticos, pela via da espetacularização impressa na cultura das mídias (GREGOLIN, 2004) – que é momentânea, espontânea e instantânea, além de passional (AQUINO, 2017) – do que a essência da informação como difusora de conhecimentos para a formulação de crenças, valores, desejos e criticidade humana, pautando-se em um "universo não construído", que se relacione a um "saber crer" ou "poder crer" e não a um "fazer crer".

REFERÊNCIAS

AQUINO, Ana Márcia R. de. **Discurso político, aborto e voto na campanha presidencial de 2010.** Montes Claros: Unimontes, 2012.

_____. Comentários de postagens online: os índices de crenças e emoções representacionais de internautas e o reforço ao discurso hegemônico nas práticas sociais de linguagem. **Rehutec**. v. 1, n. 1, 2017, p. 226-238.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BIZERRA, Helena. **Hoax**: lata com leptospirose causou morte do pai de Daniella Sarahyba. Disponível em: <https://www.boatos.org/saude/hoax-lata-com-leptospirose-causou-morte-pai-de- daniella-sarahyba.html>, publicado em: 02 dez. 2014, acesso em: 28 ago. 2018.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. Pathos e discurso político. Trad. de Emília Mendes. In: MACHADO, Ida Lucia; MENEZES, Wiliiam; MENDES, Emilia (Orgs.). **As emoções no discurso**. V. 1. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 240-251. Disponível em: < http://www.patrick-charaudeau.com/Pathos-e- discurso-politico.html>, acesso em: 30 ago. 2018.

CUNHA, Carolina. **Por que 'pós-verdade' foi a palavra do ano e o que ela diz sobre 2016?** Publicado em: 31 dez. 2016. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2016/12/31/por-que-pos-verdade-foi-a-palavra-do-ano-e-o-que-ela-diz-sobre- 2016.htm?cmpid=copiaecola>, acesso em: 05 jun. 2018.

DERRIDA, Jacques. História da mentira: prolegômenos. In: **Estudos avançados**, tradução de Jean Briant, vol. 10, n. 27, maio/ago. São Paulo, 1996. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid =S010340141996000200000 2>, acesso em: 26 jun. 2018.

GREGOLIN, Rosário. **Discurso e mídia:** a cultura do espetáculo. São Carlos: Editora Claraluz, 2004.

POST mais compartilhado sobre Marielle Franco é um 'fake news' comprovado. In: Pragmatismo político. Publicado em: 26 mar. 2018. Disponível em*:* <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2018/03/ceticismo-politico-fake-news-marielle.html>, acesso em: 04 jun. 2018.

SANTOS, Jessica de Almeida; SPINELLI, Egle Müller. Pós-verdade, *fake news* e *fact-checking*: impactos e oportunidades para o jornalismo. SBPJor – Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo, **15º Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo ECA/USP** – São Paulo – Novembro de 2017, p. 1-18. Disponível em: <sbpjor.org.br/congresso/index.php/sbpjor/sbpjor2017/paper/view/746/462>, acesso em: 30 maio 2018.

SIGNIFICADO de pós-verdade. Disponível em: <https://www.significados.com.br/pos-verdade/>, acesso em: 30 ago. 2018.

CAPÍTULO 8

AFRODESCENDÊNCIA E PRÁTICA TRANSCULTURAL DE ESCRITA CRIATIVA EM MESTRADO DA UNIFACVEST, EM 2016

Data de aceite: 02/05/2022

José Endoença Martins
Mestrado em Práticas Transculturais – UNIFACVEST
Lages, SC
ORCID: 0000-0003-3237-9302

RESUMO: O artigo discute o desenvolvimento da escrita criativa negra, na disciplina *Literatura Afrodescendente*, com 13 mestrandos do *Programa de Pós-Graduação em Práticas Transculturais* da *UNIFACVEST*, no ano de 2016. A análise envolve o delineamento da proposta, a partir da oferta do conteúdo literário, da teoria associada à experiência negra em Lages e da produção dos contos pelos acadêmicos. Os resultados mostram que os quatro contos escritos pelas quatro equipes de três mestrandos contêm personagens negros com características inter-e-intrarraciais de *Negrice*, *Negritude* e *Negritice*.
PALAVRAS-CHAVE: Afrodescendente. Transculturalidade. Negrice. Negritude. Negritice.

TRANSCULTURAL PRACTICE OF AFRICAN DESCENT IN CREATIVE WRITING AT UNIFACVEST GRADUATE PROGRAM, IN 2016

ABSTRACT: The article discusses the development of creative writing in the discipline of *Afro-Descendant Literature* with thirteen graduate students from the *Graduate Program of Transcultural Practices* at UNIFACVEST, in the year 2016. The analysis involves outlining the proposal based on the given literary content, the theory associated with black experience in Lages and the short-story writing by the academics. The results show that the four short-stories produced by each of the four three-member-student groups contain black characters with the inter-and-intraracial characteristics of *Negriceness*, *Negritude* and *Negriticeness*.
KEYWORDS: Afrodescendence. Transculturality. Negriceness. Negritude. Negriticeness.

> E o escuro. Todo mundo acha que o escuro é uma cor só, mas não é verdade. Há cinco ou seis tipos de negro. Uns sedosos, outros peludos. Alguns não passam de vazios. Outros são como dedos. E ele não fica quieto. Está sempre se mexendo e muda de um tipo de preto para outro. Considerar uma coisa muito escura é como dizer que ela é verde. Ora, que tipo de verde? Verde como essas garrafas? Como um gafanhoto? Verde como um pepino, uma alface ou como um céu antes da tempestade? Bem, a escuridão da noite é mais ou menos a mesma coisa. Pode ser um arco-íris.
> **Toni Morrison, 1994.**

A epígrafe acima, extraída de *A Canção de Solomon*, romance de Morrison (1994), antecipa os três aspectos mais relevantes do tópico que encontraremos neste artigo. Primeiramente, as palavras da autora antecipam a pluralidade do afrodescendente, compreendida em seus "cinco ou seis tipos" de escuro. Depois, proclamam a diferença na pluralidade, contemplada pela

distinção entre os dedos da mão. Por fim, adicionam mobilidade negra, como reforço do que se passa entre pluralidade e diferença, visível na sugestão de que a afrodescendência "está sempre se mexendo e muda de um tipo de preto para outro." Morrison conclui que pluralidade, diferença e mobilidade conferem ao afrodescendente a multiplicidade identitária de "um arco-íris."

Em agosto de 2016, pluralidade, diferença e mobilidade povoavam minha mente quando se deu meu primeiro encontro com os 14 mestrandos do primeiro programa de mestrado da *UNIFACVEST*, em Lages. No programa chamado *Mestrado em Práticas Transculturais*, minha disciplina foi *Literatura Afrodescedente*. O assunto da disciplina era, até então, novidade completa para os mestrandos, impressão que se consolida em mim no transcorrer das aulas e nos relatos pessoais de cada participante. Nunca haviam sido apresentados a obras escritas por autores negros, me confidenciavam, às vezes, com destaque para os textos de poetas, contistas, teatrólogos, críticos e romancistas oriundos de países dos continentes africano, americano (Sul, Central, Norte, Caribe) e europeu.

Diante do inusitado do assunto para aqueles acadêmicos, os nossos encontros se transformaram em experiências promissoras para mim. Tive a preocupação de não quebrar as expectativas dos mestrandos, oportunizando-lhes conteúdo e atividades que, eu acreditava, os levariam a redimensionar as visões estereotipadas, ou incompletas, sobre a afrodescendência, que, porventura, pudessem haver alimentado durante os anos de ausência de contato com autores negros, suas obras, estilos, ideias e personagens. Meu desejo era me valer da tradição literária negra para incentivar a ocorrência de pensamentos e atitudes antirracistas, através da responsabilidade sartreano que associa a responsabilidade individual à coletiva. Além disso, acreditava que uma educação libertária em relação à afrodescendência poderia se valer das ideias de Paulo Freire, com base na noção de *Conscientização*. Durante o semestre, a abordagem à *Literatura Afrodescendente* se ancorou, basicamente, em quatro vetores centrais: conteúdo, conceitos e atividades, visando estabelecer encontros transculturais com base em reflexões literárias e étnico-raciais.

A abordagem da qual me vali para lidar com o conteúdo da disciplina *Literatura Afrodescendente* se estribou em dois grandes conjuntos de textos: teóricos e criativos, indo da teoria à criação. Julgava que o acesso à reflexão teórica auxiliaria os mestrandos quanto ao envolvimento pessoal com a produção criativa de poemas, teatro e romances, e vice-versa. Isto é, a leitura e análise de textos criativos contribuiria para a apreensão da escrita teórica. A teoria se associou à caracterização de três conceitos básicos: *Negrice*, *Negritude* e *Negritice*. Suas ramificações, porém, se expandiram para mais além, como veremos em seguida.

Na condução do curso, insisti no estabelecimento de relações consistentes entre os conceitos *Negrice*, *Negritude* e *Negritice*, os personagens-protótipos Ariel, Calibã e Exu, as identidades assimilacionista, nacionalista e catalista, e os inúmeros personagens presentes

nos textos criativos. Parti da ideia de que, desde a escravidão, o afrodescendente tem se transformado em um sujeito que se desloca da subjetividade inconsciente à subjetivação consciente, com passagem pela experiência da colonização, descolonização e pós-colonização, no âmbito dos encontros interculturais e interraciais de brancos e negros. O que torna o afrodescendente um sujeito singular é justamente sua capacidade de movimentar-se entre estes três distintos momentos do colonialismo europeu, conflagrado pela economia escravagista e suas deletérias consequências nos séculos subseqüentes, estendendo-se aos dias, sob diversos aspectos quase todos danosos para os pobres.

O texto que introduz a abrangência da teoria que procura dar conta das relações entre os conceitos de *Negrice*, *Negritude* e *Negritice* é da lavra de Du Bois (1999). No ensaio *As Almas da Gente Negra*, o pensador afro-americano nos conduz pela importância da noção de *dupla consciência*, ou seja, a compreensão da dualidade de ser negro e ser americano, ao mesmo tempo. Du Bois percebe aí uma duplicidade crucial que ele caracteriza como "duas almas, dois pensamentos, dois esforços irreconciliáveis; dois ideais que se combatem num corpo escuro." (DU BOIS 1999: 54) Viver, plenamente, esta dupla individualidade tem sido, segundo o autor, a luta do negro diaspórico. É sobre a dualidade negra que procuro refletir, na análise dos textos teóricos que virá em seguida.

Tanto no âmbito da teoria como na abrangência dos textos criativos, a mesma dupla consciência se faz presente. Desde as primeiras narrativas de escravos, a literatura afrodescendente tem-se revelado o espelho que reflete os deslocamentos interraciais de sujeitos negros, o que prova a busca da dupla individualidade de que fala Du Bois (1999). Vários textos criativos foram selecionados, desde alguns bem pessoais e outros de artistas e pensadores negros e brancos consagrados. A utilização de escritos criativos visava exemplificar, complementar e suplementar os textos teóricos. A associação entre os textos teóricos visava permitir que os mestrandos se dessem conta das íntimas relações que se podem reconhecer entre a teoria e a produção criativa. Como no caso da literatura teórica colocada à disposição dos estudantes, os escritos criativos se associaram aos conceitos de *Negrice*, *Negritude* e *Negritice*.

O texto criativo introdutório foi o poema *José*, de minha autoria, acompanhado da foto de uma escultura de Exu, o orixá afrodescendente com duas cabeças. O poema é autobiográfico e consigna a força dos conceitos *Negrice*, *Negritude* e *Negritice*, visível nos versos. Através dos atributos semânticos do orixá Exu, *José* também se vale do conceito de *Signifyin(g)* ao estabelecer aproximações de sinonímia entre os mundos negro e branco, representados pelo abolicionista negro José do Patrocínio e por outro poema *José*, este do poeta branco brasileiro Carlos Drummond de Andrade. O meu poema se reveste de dualidade cultural por aproximar o negro Patrocínio e o branco Drummond, assim como o orixá Exu sugere duplicidade semântica, simbolizada na posse de duas cabeças ou duas bocas, fenômeno que lhe concede a viabilidade de comunicação entre duas culturas: cada boca fala uma cultura diferente da outra. No meu autobiográfico *José*, a dualidade do

poema se junta ao sincretismo do orixá Exu.

O conceito de *Signifyin(g)*, tendo Exu como seu símbolo maior, é tomado aqui como a concretização do diálogo entre textos negros, que se estabelece a partir da ideia de imitação, revisão, repetição e diferença. O primeiro exemplo de *Signifyin(g)* no curso foi dimensionar o encontro entre textos teóricos e criativos. Tal encontro se apoia nas implicações que os conceitos *Negrice*, *Negritude* e *Negrice* oferecem à utilização de teoria e criação literárias.

As dinâmicas da narratividade associada à noção de *Negrice* que, aqui, se identifica com a *Signifyin(g)* dialógica de Gates (1988) – na poesia, drama e ficção – permitem que percebamos a construção da identidade assimilacionista do afrodescendente. O conceito trata da percepção de como autores negros levam alguns dos seus personagens a migrarem, física, espiritual, mental ou simbolicamente, do ambiente negro onde vivem para o mundo branco onde almejam realizar-se, ou onde desejam construir experiências alternativas àquelas que vivenciavam no mundo negro. Este deslocamento enseja a que *Negrice*, ou seja, a idealização de valores brancos pela pessoa negra, os leve a construir identidades assimilacionistas, isto é, a postular, e, até, desenvolver identificações afetivas com pessoas, produtos e bens culturais de matriz branca, quase sempre ingenuamente. Tal postura apresenta aspectos positivos quando não se eterniza, assumindo caráter temporário. Por outro lado, a eternização do contato do personagem negro com a cultura branca impede que adquira mobilidade identitária, intra-e-inter-racial. (**AQUI**)

Na verdade, a assimilação de valores brancos ou ocidentais não é desejo exclusivo de negros, mas um fenômeno que acomete a certos grupos de colonizados. Em *A Tempestade*, de Shakespeare (1999), por exemplo, Ariel desenvolve identidade assimilacionista ao aderir ao projeto colonialista de Próspero. Suas palavras de adesão são enfáticas:

> Salve, meu amo! Meu senhor, cá'stou
>
> Pra atender seu prazer, seja voar,
>
> Nadar, entrar no fogo, cavalgar
>
> As nuvens; pra cumprir as suas ordens,
>
> Eis, Ariel e seus pares (SHAKESPEARE, 1999: 26/27)

A partir do atestado adesista de Ariel a Próspero, alguns intelectuais negros e não-negros têm discutido a assimilação como experiência do colonizado, negro ou não. Rodó (1991) descreve o espírito shakespeareano como o personagem-metáfora do negro – colonizado e assimilacionista – enfatizando sua imagem ocidentalizada. "Ariel, gênio do ar, representa no simbolismo da obra de Shakespeare a parte nobre e alada do espírito. Ariel é o império da razão e do sentimento sobre os baixos estímulos da irracionalidade" (RODÓ, 1991: 13), escreve o autor. Outros intelectuais seguem a mesma linha. Fanon (2005), por exemplo, afirma que, como o shakespeariano Ariel, o colonizado "aceitava a justeza" das ideias colonialistas "e podia-se descobrir, num recanto do seu cérebro, uma sentinela

vigilante encarregada de defender [valorizar] o pedestal greco-latino" [ocidental]." (FANON, 2005: 63) Este "pedestal" cultural ocidental, segundo Memmi (2007), simboliza "um modelo tentador muito próximo [que] se oferece e se impõe a ele [colonizado]" e o leva a querer "mudar de condição mudando de pele." (MEMMI, 2007: 162) Compatível com as palavras de Fanon e Memmi, aparece a visão de West (1993), para quem, a vontade de usufruir do modelo cultural prestigioso do branco – colonizador ou não – se faz o negro depositar seu futuro "numa disposição deferente ao pai ocidental." (WEST, 1993: 85). Du Bois (1986), por sua vez, faz eco a todos esses pensadores, enfatizando a grande indagação negra: "afinal, o que sou eu? Sou um americano [branco]?" (DU BOIS, 1986: 821) As palavras de Glissant (2005) e Ferreira (2004) nos ensinam que o negro assimilacionista constrói "uma identidade com raiz única" (GLISSANT, 2005: 27), unidirecional, em favor "de uma idealização da visão dominante do mundo branco." (FERREIRA, 2004: 70). Como se trata de um movimento em uma única direção – sem trocas – ainda não se pode falar em tradução do negro ou do colonizado. Hall (2006) acredita que, neste tipo de deslocamento de uma herança cultural negra para a branca, persiste nos sujeitos que se deslocam o propósito de um dia voltar à tradição original. Aqui, Hall chama de negros *tradizidos* aqueles que acham "tentador pensar na identidade, na era da globalização, como estando destinada a acabar num lugar ou noutro: ou retornando às suas 'raízes', ou desaparecendo através da assimilação e da homogeneização." (HALL, 2006: 88).

Nas aulas aos mestrandos, textos criativos utilizados para dar conta da Negrice sugeriam que, em determinados momentos cruciais de suas vidas, personagens negros desejaram garantir para si valores dos colonizadores europeus, todos eles brancos. Neste sentido, o texto emblemático deste momento de colonização é *A Tempestade*, peça de teatro de William Shakespeare (1611). Nele, encontramos Ariel, o espírito que se oferece a ajudar Próspero se apossar plenamente da ilha que pertence à Sycorax, mãe de Calibã. Nos Estados Unidos, o romance *O Olho Mais Azul*, da afro-americana Toni Morrison (1970), retrata o desejo da menina negra Pecola Breedlove de possuir olhos azuis, para contrabalançar a pobreza, a feiúra e o desamor que percebe no seio da família e da comunidade negra á qual pertence. Outra ficção da *Negrice*, selecionada, foi escrita pelo afro-nigeriano Chinua Achebe (1958). *O Mundo se Despedaça* percorre com o jovem Nwoye trajetória semelhante à da menina de Morrison. O jovem Ibo busca a conversão ao cristianismo para ter acesso aos bens culturais que os colonizadores ingleses colocam ao seu alcance através da conversão. A saga assimilacionista de personagens negros segue pelas letras negro-caribenhas. É o caso de Cathy Gagneur, personagem feminina da escritora afro-guadalupense Marise Condé (1995), no romance *Corações Migrantes*. Cathy, igualmente ambiciona adquirir bens culturais dos colonizadores brancos locais e proprietários de extensas plantações de cana. Ela aprende a falar francês e a se comportar como uma dama branca, casando com Aymeric Linsseuil, um grande plantador de cana local e vai morar com a família do marido em Belles-Feuilles, a majestosa mansão da família dele.

Na Inglaterra, a Negrice fica por conta da refugiada nigeriana Udo, personagem central do romance *Pequena Abelha*, escrito por Cris Cleave (2008). Udo se iguala a Pecola, Nwoye e Cathy, uma vez que, como aqueles, deseja angariar o bem cultural ocidental de falar inglês com o altíssimo nível dialetal do *Queen's English.* O último excerto selecionado foi o poema *Sonho Branco*, de Cruz e Souza (1893). Com ele busca-se lidar criticamente com uma parte da crítica literária que assinala que a poesia do simbolista do desterrense seria branca e, portanto, se casaria com os ditames conceituais da *Negrice*. Para esta mesma orientação crítica a prosa de Cruz e Sousa deveria ser vista como negra. Assim, o eu lírico que emerge do poema seguiria as mesmas pegadas assimilacionistas de Pecola, Nwoye, Cathy e Udo.

Como já vimos, mas vale retomar, a identidade assimilacionista descreve a adesão do negro aos valores culturais do Ocidente, simbolizados na branquidade brasileira ou ocidental, atitude ou identidade atestada pela noção de *Negrice* e pela metáfora da *Signifyin(g)*. Alguns desses valores incluem nobreza de espírito, racionalidade e sentimentos elevados (RODÓ, 1991: 13); outros listam beleza, genialidade, trabalho e bondade (DU BOIS, 1998: 30); Memmi (2007) realça que o branco tem direitos, bens e prestígios. Além disso, "dispõe das riquezas e das honras, da técnica e da autoridade" (MEMMI, 2007: 163). A partir daqui a nacionalista é a identidade propositiva do negro, que explica a aceitação e a vivência dos valores de matriz africana por parte do afrodescendente. Sua base cultural negro-africana se opõe ao modelo branco-europeu da assimilação. A decisão de afirmar valores negros ou afro centrados encontra abrigo no conceito *Negritude* e na dialogicidade da metáfora *Signifyin(g)*.

Em *A Tempestade*, de Shakespeare (1999), o personagem-protótipo Ariel sob influência branco-europeia, cede lugar ao Calibã de orientação negro-africana. Em vez do apoio ao projeto colonialista de Próspero, como faz Ariel, Calibã articula a destituição do europeu que se apoderou da ilha, da qual os dois – Ariel e Calibã – são donos e herdeiros por direito. Em três momentos, a derrubada do colonizador europeu está presente na resistência de Calibã à colonização patrocinada por Próspero e seu ideário colonialista. Na primeira ocasião, Calibã reivindica a posse da ilha, bradando: "a ilha é minha, da mãe Sycorax, que você me tirou." (SHAKESPEARE, 1999: 35). Em seguida, a reivindicação se dá através da maldição que lança sobre Próspero:

> Maldito seja! Todos os encantos
> de Sycorax – sapos, escaravelhos,
> e morcegos, te ataquem todos juntos! (...)
> Agora eu sei falar, e o meu proveito
> é poder praguejar. Que a peste o pegue,
> por me ensinar sua língua!" (SHAKESPEARE, 1999: 35-36)

Por fim, Calibã planeja a morte de Próspero, com o auxílio de dois colaboradores

europeus que o acompanham. “Com uma acha amassa o crânio, ou rasga com pancada, ou corta a goela com a faca.” (SHAKESPEARE, 1999: 85), Calibã os aconselha.

A luta de Calibã pela autonomia e independência de colonizado, através do desejo de retomada da ilha de sua mãe Sycorax, encontra paralelo em textos de vários pensadores negros e brancos. Com maior ou menor veemência, agressividade ou determinação, os novos calibãs espalham nas letras negras sua Negritude nacionalista. Retamar (1988), por exemplo, reclama Calibã, com paixão, afirmando que “nosso símbolo, então, não é Ariel, como pensou Rodó, mas Caliban (...) Não conheço outra metáfora mais adequada para nossa situação cultural, para nossa realidade (...) O que é a nossa história, o que é a nossa cultura senão a história, senão a cultura de Caliban?” (RETAMAR, 1988: 29) Fanon (2005) olha para a busca de autodeterminação de Calibã como desejo de descolonização, que impregna, no negro colonizado, “um ritmo próprio, trazido pelos novos homens, uma nova linguagem, uma nova humanidade. A descolonização é verdadeiramente a criação de homens novos.” (FANON, 2005: 53) Esta “nova humanidade” negra de que fala Fanon é retomada por Memmi (2007) como “ruptura”, através da qual, o colonizado se pergunta: “como sair disso a não ser por meio da *ruptura*, da explosão, cada dia mais violenta, desse *círculo* infernal? A situação colonial, por sua própria fatalidade interna, chama a revolta.” (MEMMI, 2007: 169-170) De mãos dadas, a nova humanidade, a revolta e a ruptura negras encontram em West (1993) uma formulação mais propositiva, não mais direcionada contra o colonizador ocidental ou o opressor branco, mas ativada em favor dos valores culturais de matriz africana. Trata-se, pensa West, de “uma busca nostálgica do pai Africano.” (WEST, 1993: 85) Busca que se concretiza na resposta que a nova humanidade negra, reconquistada, consegue articular à pergunta de Du Bois (1986): “afinal o que eu sou: sou um Negro?” (DU BOIS, 1986: 821)

Imbuído dessa nova humanização autodeterminada e independente, o novo sujeito da Negritude imerge completamente na cultura negra, atitude que para Ferreira (2004) se caracteriza por um “mergulho na negritude e libertação dos valores bancos (...). O interesse pela ‘Mãe África’ torna-se evidente.” (FERREIRA, 2004: 81). Porém, sair da assimilação de valores brancos e passar a valorizar e vivenciar os valores negros ainda é uma atitude reativa, necessária, mas incompleta, para a deflagração de uma “humanidade negra” construtiva. Assim entendida e vivida – apenas como reação ao ideário colonizante – a Negritude é denunciada por Glissant (2005) como proveniente de uma cultura atávica. “As culturas atávicas,” ensina Glissant, “tendem (...) a defender de forma frequentemente dramática (...) o estatuto da identidade como raiz única (...) e excluem o outro.” (GLISSANT, 2005: 27) Identidades excludentes, como a assimilacionista apoiada nos bens culturais ocidentais, e a nacionalista, baseada somente nos valores de matriz africana, se tornam “identidades purificadas”. “A pureza identitária,” escreve Robins (1991), “procura assegurar tanto a proteção contra, como a superioridade de posição sobre, o outro externo.” (ROBINS, 1991: 42) Como se trata de uma identidade marcada pela polaridade entre dois mundos

antagônicos, duas tradições opostas, Hall (2006) acredita que o negro que nela se constrói acha "tentador pensar na identidade, na era da globalização, como estando destinada a acabar num lugar ou noutro," (HALL, 2006: 88) no Ocidente ou na África. Durante a assimilação, e ele que já foi branco, tendo excluído o negro; agora, é o negro que exclui o branco, durante o nacionalismo.

A discussão do nacionalismo negro desenhada até aqui pode ser apreendida numa palavra-conceito: Negritude. Ela serve para nos referirmos às atitudes nacionalistas de personagens negros, ou seja, às posturas de autoafirmação e de valorização da experiência negra. No artigo *Negritice: Repetição e Revisão*, associo à Negritude "os aspectos positivos" (MARTINS, 2003: 15) de se viver os valores negros. Historicamente negritude foi um movimento literário desencadeado por escritores e intelectuais negros, a partir dos anos 1930 na França, que, segundo Damasceno (2004), "enfatiza a questão de como expressar literariamente o mundo social, os pensamentos e os sentimentos não-europeus em uma língua europeia." (DAMASCENO, 2004: 18) Pessanha (2003), por sua vez, esclarece que um desses escritores ativos no movimento, "Aimé Césaire criou o vocábulo negritude [a partir do adjetivo francês *nègre* de conotações pejorativas], no sentido de afirmação do ser negro, auferindo-lhe uma significação positiva." (PESSANHA, 2003: 151). Ao explicar o termo, o próprio Césaire (2004) afirma que Negritude representa "a busca da nossa identidade, a afirmação do nosso direito à diferença, e o reconhecimento por todos deste direito e deste respeito à nossa personalidade como comunidade." (CÉSAIRE, 2004: 89)

Além de assimilacionistas como Pecola Breedlove, Nwoye, Cathy Gagneur, Udo e o eu-lírico de Cruz e Souza, a literatura afro/euro-descendente apresenta também um conjunto de personagens negros que aderem a valores culturais de matriz africana. Optam pela *Negritude*, assumindo, assim, identificação forte com agentes da africanidade e a afirmação de postura afro centrada. Durante o curso, levei à apreciação e escrutínio dos mestrandos alguns textos criativos orientados para a Negritude. Inicialmente, informei-lhes que o dramaturgo inglês William Shakespeare teria como contribuir para a construção do conceito da *Negritude*. A peça de teatro *A Tempestade*, escrita em 1611, oferece Calibã como personagem-protótipo da Negritude. É Calibã que, em oposição ao colaboracionista Ariel, se insurge contra o colonizador Próspero, intencionando recuperar a ilha para si e a mãe Sycorax, de quem havia sido roubada pelo europeu. Em seguida, Milkman, personagem central do romance *A Canção de Solomon*, de Toni Morrison (1977), se alia à postura descolonizadora de Calibã, quando se dirige ao sul dos Estados Unidos, na companhia da tia Pilate, para encontrar as origens culturais e raciais da sua família negra, os Deads. Da África, trouxe para conhecimento dos mestrandos o nome de Okonkwo, um guerreiro ibo, personagem central do romance *O Mundo se Despedaça*, de Chinua Achebe (1958). Como Calibã, Okonkwo se insurge contra a presença dos cristãos ingleses, desejosos de implantar o cristianismo europeu na rotina religiosa do clã do qual Okonkwo é o grande líder. Diferente do filho Nwoye, convertido ao cristianismo, Okonkwo resiste, até o suicídio

final. Do Caribe chega aos estudantes o romance *Corações Migrantes*, da guadalupense Marise Condé (1995). A narrativa faz surgir a figura de Razyé, um negro calibanista que, seguindo os passos insurgentes do personagem anticolonialista de Shakespeare, luta para destruir política e economicamente os proprietários das grandes plantações de cana de açúcar. Sua ação mais consistente ele a dirige contra o grande empresário açucareiro, o créole Aymeric Linsseuil, marido de Cathy Gagneur, grande paixão de Razyé na juventude. Ainda no Caribé surge Zarité, a escrava do romance *A Ilha sob o Mar*, da chilena Isabel Allende (2009). Na obra, a escrava Zarité, representa a coragem, a resiliência e o amor à liberdade, fugindo da escravidão em São Domingo e experimentando uma existência de liberdade em Nova Orleans, nos Estados Unidos.

Como já vimos, metaforicamente, Ariel e Calibã representam polaridades antagônicas. Importantes, mas insuficientes para a formação identitária afrodescendente. Os efeitos de sua ação também se polarizam, opondo-se uns aos outros. Como na lógica colonialista binária, os valores brancos e negros se antagonizam. Vimos, também, com ampla exposição teórica, que quando um negro viaja para o mundo branco ele assimila a, se integra à, cultura branca. Descobrimos, igualmente, que quando se volta para mundo negro ele rejeita a cultura ocidental. Isolado no extremo branco ou na extremidade negra, o afrodescendente permanece um sujeito *tradizido*, isto é, se torna um *Self* que se apega, de forma essencialista, à tradição na qual se encontra inserido momentaneamente. Domesticado em trincheiras culturais distintas, o afrodescendente não se traduz culturalmente. O sujeito *tradizido*, isto é, o sujeito imerso em uma única tradição, insiste "na manutenção da ilusão protetora, na luta pela completude e a coerência através da continuidade (...) na busca da pureza e da identidade purificada." (ROBINS, 1991: 41-42). Qual a alternativa ideal para o negro, arielismo assimilacionista ou calibanismo nacionalista? A partir daqui, avento uma possibilidade de resposta.

Adiante, adicionamos ao negro *tradizido* assimilacionista ou nacionalista, ou seja, apegado a uma única tradição cultural/racial, o afrodescendente *traduzido*. Ao puro juntaremos o impuro, à identidade purificada uniremos a identidade contaminada. A tradução racial recebe o nome de Negritice, ou seja, a soma de *Negritude* e *Negrice* (**NEGRIT+ICE**), que se associa à metáfora da *Signifyin(g)*, pela sua capacidade de diálogo intertextual. Negritice, *Signifyin(g)* e tradução se ajustam à ideia de literatura diaspórica, melhor do que a tradição cultural. A tradução racial, resultante de encontros interraciais, é subcategoria "da tradução cultural," que Steiner (2009) ensina, "procura estabelecer principalmente as múltiplas e diversificadas filiações que migrantes e exilados negociam fora de suas coletividades singulares e específicas." (STEINER, 2009: 155). É como tradução – não como tradição – que introduzimos, aqui, o termo catalismo para nos referir à crioulização cultural, na qual o negro e o branco operam tática, estratégica e conjuntamente, em processo de "dar e receber, onde novos significados culturais e raciais surgem no local dos encontros das humanidades comuns." (STEINER, 2009:7).

Esta reciprocidade cultural e racial é metaforizada por Exu. A divindade afrodescendente não se encontra em *A Tempestade* de Shakespeare (1999), como acontece com Ariel e Calibã, mas aparece em *Une Tempête* do poeta negro Aimé Césaire (1969), uma releitura da obra shakespeareana, durante a festa de casamento de Miranda com Ferdinando. Com humor, Exu saúda os convidados: "Deus para os amigos, O diabo para os inimigos! E a diversão para todos." (CÉSAIRE, 1969: 68). Dotado da capacidade de fundir mundos opostos, Exu metaforiza a futura aproximação entre Próspero e Calibã, presente nas palavras do europeu: "bem, meu velho Caliban, somos só nós dois nesta ilha, só você e eu. Você e eu! Eu sou você! Você sou eu!" (CÉSAIRE, 1969: 92). As expressões "eu sou você" e "você sou eu" sugerem tradução pontual entre colonizador e colonizado, representados por Próspero e Calibã.

Gates (1988) enaltece a imagem de tradutor cultural presente na divindade de Exu. Argumenta que, de um lado, Exu traduz a cultura dos deuses para os homens e, do outro, interpreta a cultura dos homens para os deuses. A tradução do divino para o humano e do humano para o divino é possível porque, segundo Gates, Exu "mantém uma perna ancorada no reino dos deuses e a outra neste nosso mundo humano." (GATES, 1988: 6). Ocupando esta posição mediadora – o entrelugar da encruzilhada – Exu é "aquele que traduz, que explica" (GATES, 1998: 9) o conhecimento. Gates enxerga em Exu um tradutor racial também, ao afirmar que "podemos tomar" Exu "como esta forma de significação perpétua ou ambulante", ou seja, "como um emblema do processo da transmissão cultural e racial que sempre acontece com uma frequência extraordinária quando culturas africanas e de matriz africanas se encontram com as culturas europeias do Novo Mundo e, juntas, geram uma nova cultura," (GATES, 1988: 19) a afro-americana. Devido à capacidade de intermediar os deuses e os homens, os africanos e os europeus, como Gates afirma, Exu é capaz de juntar Ariel e Calibã, como deseja Retamar (1968). Ariel, argumenta Retamar, pode "se unir a Caliban, em sua luta pela verdadeira liberdade," (RETAMAR, 1988: 65) e pode, desta forma, "com seu próprio exemplo, luminoso e aéreo como poucos" pedir "a Caliban o privilégio de um lugar em suas fileiras sublevadas e gloriosas." (RETAMAR, 1988: 73)

A insistência de Exu na reciprocidade híbrida deve redundar na construção de identidades catalistas. Conectado a Exu, o catalista afrodescendente concilia, com consciência, sua cultura com a do branco-europeu. Fanon (2005) a caracteriza como a conciliação entre o nacional e o internacional, dizendo que "é no coração da consciência nacional que se eleva e se vivifica a consciência internacional. E essa dupla emergência é apenas, definitivamente, o núcleo de toda cultura." (FANON, 2005: 283). E Memmi (2007) acredita que a liberdade virá desta reciprocidade interracial e intercultural. "Uma vez reconquistadas todas as suas dimensões," Memmi explica, "o ex-colonizado se terá tornado um homem como os outros. Ao sabor da fortuna dos homens, é claro; mas será enfim um homem livre." (MEMMI, 2007: 190). Livre da assimilação e do nacionalismo

essencialistas, o novo afrodescendente desenvolve uma postura que se alimenta de "uma negação crítica, de uma preservação sábia e de uma transformação insurgente desta linhagem negra que protege a terra e projeta um mundo melhor." (WEST, 1993: 85). A construção de um mundo melhor só é possível com a união dos dois mundos, como Du Bois (1986) parece sugerir, ao perguntar-se "afinal, o que sou eu? Posso ser os dois?" (DU BOIS, 1986: 821), negro e branco. A pergunta de Du Bois recoloca a alteridade de Exu na experiência afrodescendente. Alteridade que Ferreira (2004) define como "coalizão" ativa, pois, "neste estágio, o indivíduo negro, enquanto mantém relações com pares negros, deseja estabelecer relacionamentos significativos com não-negros de seu conhecimento, respeitando suas autodefinições." (FERREIRA, 2004: 83) O ato cooperativo, recíproco, entre as duas subjetividades, a branca e a negra, é celebrado por Glissant (2005) como identidade rizomática, ou seja, "como raiz indo ao encontro de outras raízes." (GLISSANT, 2005: 2) Como resultado do entrelaçamento de várias raízes, a catalista não se configura como identidade pura ou purificada igual à assimilacionista e à nacionalista. Robins (1991) sugere que "é na experiência da diáspora" (...) e da migração que "a diferença é confrontada: fronteiras são cruzadas; culturas são misturadas; identidades são borradas." (ROBINS, 1991: 42) Esta tradução identitária coloca o afrodescendente na seguinte situação: "ele é obrigado a negociar com as novas culturas em que vive, sem simplesmente ser assimilado por elas e sem perder completamente suas identidades. Ele carrega os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foi marcado." (HALL, 2006: 88-89)

Negrice, Negritude e Negritice são desenvolvimentos teóricos e práticos que, em 2003, recebe caracterização específica no ensaio *Negritice: Repetição e Revisão*. Definia-os, então, como "Negritice – combinando os aspectos positivos da negritude e as configurações negativas da Negrice – é o conceito que marca as discussões de raça na literatura que produzo desde 1993, quando é lançado o romance Enquanto Isso em Dom Casmurro." (MARTINS 2003: 15) Nas quase três décadas desde então, ensaios teóricos, obras criativas, análises críticas e desenvolvimentos de práticas pedagógicas vêm se construindo em relação à esta tríade conceitual. Não será diferente na caracterização da prática procurarei delinear na discussão que segue. O que bem caracteriza a tríplice conceituação na movimentação identitária dos seus agentes ou pacientes negros é o que Hughes (1944) chama de "boa vontade" entre os seres humanos, brancos e negros. Escreve o autor afro-americano que

> Não queremos nada que não seja compatível com a democracia e a Constituição, nada incompatível com o Cristianismo, nada incompatível com uma vida sensível e civilizada. Queremos simplesmente oportunidade econômica, oportunidade de educação, vida decente, participação no governo, justiça perante a lei, cortesia social e igualdade nos serviços públicos. Não há nada de errado em querer essas coisas, não é? (...) Somos homens de boa vontade em busca da boa vontade de outros (HUGHES, 1944: 265).

Estes negros “de boa vontade”, segundo Hughes (1944), lograram encontrar a “boa vontade” de outros humanos – negros e brancos –, como o delineamento dos conceitos de *Negrice*, *Negritude* e *Negritice* procurou mostrar. Em 2016, na sala de aula com os mestrandos da UNIFACVEST, os três conceitos também se ampararam na “boa vontade” dos acadêmicos.

Durante as aulas, os mestrandos, quase todos professores da instituição, foram apresentados a narrativas ficcionais, textos poéticos e ensaios teóricos e críticos, todos relacionados às experiências dos negros nos vários continentes: África, Américas, Caribe e Europa. As discussões dos textos incluíram as explicações do professor da disciplina, as contribuições pessoais e livres dos mestrandos e os seminários de avaliação sobre temas afins, individual e coletivamente. A forma mais abrangente e desafiadora de os mestrandos se apropriarem do vasto material teórico e prático disponibilizado foi a elaboração de um conto negro. Foi-lhes sugerido que um conto negro seria aquele em que os personagens se veriam envolvidos em experiências de matiz afrodescendente, definidas e delimitadas pelos autores com base no material teórico e prático analisado, discutido e comentado. A proposta do conto foi sumarizada nestes termos: dramatização de estratégias e táticas pessoais utilizadas por personagens negros para estabelecer relações de aproximação e distanciamento entre os mundos negro e branco.

A confecção do conto se desenvolveu por grupos de três mestrados, em dois momentos específicos: (1) o conto propriamente escrito; (2) apreciação teórica e crítica da narrativa curta. A estrutura formal do conto, incluindo a narrativa e a crítica, contemplou os seguintes elementos: (1) personagens negros: protagonista, antagonista e mediador; (2) conceitos: Negrice, negritude e Negritice; (3) metáforas: Ariel, Calibã e Exu; (4) identidades: de assimilação, nacionalismo, catalismo; (5) valores culturais: negros, brancos e mistos; (6) Textos teóricos: de Albert Memmi, Henry Louis Gates, Frantz Fanon, Eduardo de Assis Duarte, Ricardo Franklin Ferreira, Ruth Frankenberg e outros; (7) Textos criativos: romances, contos, poemas, teatro de autores negros e brancos. A qualidade do conto foi relacionada à forma como os mestrandos combinariam artística e criticamente a trama da narrativa com os personagens, os conceitos, as metáforas, as identidades, os valores culturais, os textos teóricos e os textos criativos. O desenvolvimento do conto se processou durante o curso. Os seminários de discussão se organizaram para que os mestrandos pudessem verbalizar questionamentos, dúvidas e soluções encontradas para as dificuldades que se apresentaram.

Como resultado, quatro contos foram confeccionados. Neles, os autores se debruçaram sobre a construção das relações que três personagens negros estabeleceram entre o mundo negro e o branco, na região de Lages (SC). Também se realçaram as maneiras como os personagens promoveram mudanças substanciais nas percepções que ostentavam a respeito dos dois mundos, como resultado das posturas relacionais que estabeleceram com seus pares, em termos de aproximação ou afastamento identitário

raciais e culturais. O quadro abaixo procura mostrar os alcances raciais e as posturas antirraciais dos contos confeccionados:

Conto/Autor	**Busca Branquidade**	**Defesa da Africanidade**	**Fusão Africanidade/ Branquidade**
	Negrice Ariel Assimilação	Negritude, Calibã, Nacionalismo	Negritice, Exu, Catalismo
"*Viagem de Volta*" Artur/Lucas/Oliveira	Isabel	Dona Lourdes	Augusto
"*Madeinusa*" Cassandro/Igor/ Moderno/ Mariani	Madeinusa	Lindomar	Mãe Tereza
"*Caô Brabo*" Rafael/Andréia/Rosane	José	Vacilão	Caveira
"*Conto de Negros por Brancos*" Diego/Fabiany/Tatiana	João	Carlos	Paulo

Contos Negros: Resultados Preliminares

A leitura e análise dos contos evidenciaram que os personagens Isabel, Madeinusa, José e João, em determinados momentos de suas vidas se viram envolvidos, deliberadamente ou não, em situações que os levaram a admitir que a mais adequada postura que puderam assumir foi adotar valores brancos: a vida nos Estados Unidos (Isabel); o estudo na escola dos brancos (Madeinusa); a posição de carcereiro concursado (José). Os autores realçam a assimilação de José nas próprias palavras do personagem:

> Eu sou gente aqui. Sou agente penitenciário, fiz concurso, teste de aptidão física e entrevista com psicólogo. Trabalho pro governo. Tenho até plano de saúde. Meu trabalho é ser tratador de animais e guardar o lixo da sociedade, esconder e manter escondido aquilo que ninguém quer ver lá fora. Meu nome é José, mas aqui a malandragem me chama de senhor.

Por fim, aquisição de comportamento semelhante ao dos meninos brancos no colégio (João). Em função das posturas assumidas, estes personagens se revelaram negros arielistas, aderiram ao conceito da *Negrice*, ativaram identidades assimilacionistas e almejaram valores brancos.

As construções identitárias de Dona Lourdes, Lindomar, Vacilão e Carlos se contrapõem àquelas de Isabel, Madeinusa, José e João, por não promoverem a adesão aos valores de matriz branca ou ocidental. Na verdade, a luta deste segundo de negros se caracterizou pela promoção, defesa e afirmação de valores culturais negros e da cultura de matiz africano. Ao se associarem à gama das experiências negras, eles o fizeram sob a tutela da força revolucionária de Calibã. Por exemplo, Dona Lourdes desenvolveu identidade nacionalista sob a vigilância de Calibã na atividade de Mãe de Santo. Ela se orgulhava do marido por ter sido defensor corajoso dos negros. Dona Lourdes transmitiu ao

neto Augusto o valor do avô. Como Dona Lourdes, ao associar-se a Calibã e à Negritude, Lindomar transformou-se num negro nacionalista, fazendo defesa firme dos valores de matriz africana ao abandonar um sonho antigo de estudar para dedicar-se ao trabalho e, desta forma, poder sustentar a família. Vacilão se distingue tanto de Lourdes quanto de Lindomar. Embora presidiário, Vacilão se rebela contra José que, concursado, não apresentou uma postura crítica em relação à situação em que se encontrava. Vacilão saiu de uma experiência arielista quando se apaixonou pela filha da patroa branca e avançou para vivência calibanista ao se opor às posturas assimilacionistas de José. Na prisão, Vacilão mostrou-se um negro que se auto reconheceu como tal. Por fim, o jovem Carlos foi um negro que se auto reconheceu como tal. Sua postura foi de militância, chegando a enfrentar o irmão mais novo, João, por suas atitudes assimilacionistas. No conto, os autores o descrevem assim:

> Carlos gostava de ser negro, gostava dos seus cabelos cacheados, gostava da cor da sua pele. Por isso, passava um longo tempo se preparando para sair. Sempre se preocupava em marcar seu estilo com corte de cabelo, roupas, adereços e uso de cores condizentes com sua origem. Usavam acessórios irreverentes, coloridos, colares de contas, pulseiras de palha de aço. Tinha cabelos encaracolados e grossos que, às vezes, eram vulgarmente chamados de “duros”, às vezes, eram chamados de “pixaim” e “Bombril”. Não obstante a isso, Carlos ficava impassível, com postura ereta, pois tinha orgulho de suas origens, mas seus sentimentos estavam muito intensificados.

Por fim, as demandas identitárias de Augusto, Mãe Teresa, Caveira e Paulo se concentraram na postura catalista, sob os auspícios de Exu. Desta maneira, estes personagens não se isolaram em apegos solitários ao mundo branco ou ao negro. Agindo de forma dialógica procuraram unir os dois mundos, aproximando Ariel e Calibã. O resultado da ação sincrética ou crioulizadora foi a fusão de valores culturais aparentemente antagônicos. Exu é sempre gerador de união, diálogo e congraçamento. O exuísta Augusto, por exemplo, era ainda um menino quando a postura conciliadora pessoal foi capaz de harmonizar a mãe Isabel e a avó Dona Lourdes. O congraçamento entre a mãe e filha, por força do comportamento Augusto, se materializou no momento em que Dona Lourdes e Isabel adentraram o terreiro de mãos dadas, as duas paramentadas com as vestes de mãe de santo. Igualmente tocada por Exu, Mãe Tereza – de Santo, também – se comportou como a mediadora que promoveu o reencontro entre o pai Lindomar e a filha Madeinusa. O conto descreveu sua força mediadora:

> Mãe Teresa, por sua vez, se encarrega de uma nova e difícil tarefa: fazer Madeinusa sair da favela sem ser percebida por Branquinho. Algumas semanas depois, a ansiedade de Madeinusa quase lhe saltava aos olhos e a certeza do futuro brilhante fazia a mente voar. Chega um bilhete, entregue por Dentinho, neto de sete anos da Mãe Tereza. Ao abri-lo, apenas três palavras que dariam significado a sua vida: “sexta-feira treze”. Poderia ser confuso aos olhos de qualquer pessoa, porém para Madeinusa seria a data marcada para a sua fuga. Nesta data, Mãe Tereza realizaria uma cerimônia de Umbanda

que chamaria a atenção de todos os moradores da favela e a jovem poderia passar despercebida pelos homens de branquinho.

Caveira não foi um Exu que aproxima pessoas, como fizeram Augusto e Mãe Tereza. Ele amalgamou as situações opostas em que estiveram envolvidos José e Vacilão. Ele trafegou entre a África de Vacilão e a Brancolândia de José. De acordo com as regras de Caveira, a união entre José e Vacilão só pôde ser efetivada pela morte de ambos. O que torna a missão de Exu pouco construtiva e os câmbios nas atitudes de José e Vacilão impossíveis. Ao contrário de Caveira, Paulo, pai de Carlos e João, representou a presença de Exu entre os dois irmãos negros. Paulo sugeriu que os dois irmãos podiam conciliar valores brancos e negros, deixando de lado o isolamento em uma delas somente. Mais tolerante, Carlos se aproximou dos valores que João assumira e João descobriu a "reciprocidade cultural e racial", aglutinando também valores de Carlos.

Nos contos analisados preliminarmente, as experiências de assimilação, nacionalismo e catalismo dos personagens negros vincularam-nos aos interesses da Lei 10.639/03. A lei determina a inclusão de conteúdo de História de África e Cultura Afro-Brasileira na disciplina *Literatura Afrodescendente*. O ensino desta modalidade de literatura, nos moldes contemplados pelo programa de Mestrado em *Práticas Transculturais*, responde a essa demanda legal, em suas especificidades no nível Stricto Sensu.

REFERÊNCIAS

CÉSAIRE, A. Une Tempête. Paris: Éditions du Seuil, 1969.

DAMASCENO, B. G. La Sombra del Látigo: Poesia Negra em Brasil. Madrid: Kokoro Libros, 2004.

DU BOIS, W. E. B. As Almas da Gente Negra. Rio de Janeiro: Lacerda E., 1999.

DU BOIS, W. E. B. Dialogue with a White Friend. In: ROEDIGER, DAVID R. (Ed.). *Black on White: Black Writers on What it Means to be White*. New York: Schocken Books, 1998, p. 29-37.

DU BOIS, W. E. B. The Conservation of Races. In: DU BOIS, W. E. B. *Writings.* New York: The library of America, 1986, p. 815-826.

FANON, F. Os Condenados da Terra. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

FERREIRA, R. P. Afrodescendente: Identidade em Construção. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

GATES, H. L. jr. The Signifying Monkey: A Theory of African American Literary Criticism. Oxford: Oxford University Press, 1988.

GLISSANT, É. Introdução a uma Poética da Diversidade. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

HALL, S. A Identidade Cultural na Pós-Modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2006

HUGHES, L. What the Negro Wants. In: WATKINS, Silvestre (Ed.) *Anthology of American Negro Literature*. New York: Random House, Inc., 1944, p. 262-2734.

MARTINS, J. E. Negritice: Repetição e Revisão. In: *O Olho da Cor: Uma Peça em Três Atos*. Blumenau: Edição do Autor, 2003, p. 13-18.

MEMMI, A. Retrato do Colonizado Precedido do Retrato do Colonizador. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MORRISON, T. A Canção de Solomon. São Paulo. Editora Best Seller, 1994.

PESSANHA, M. Maria. J. O Negro na confluência da educação e da literatura. In: OLIVEIRA, Iolanda de (org.). *Relações Raciais e Educação: novos modelos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 145-172.

RETAMAR, R. F. Caliban e Outros Ensaios. São Paulo: Busca Vida, 1988.

ROBINS, K. Tradition and Translation: National Culture in its Global Context. In: CORNER, J. & HARVEY, S. (eds.). *Enterprise and Heritage: Crosscurrents of National Culture*. New York: Routledge, 1991, p. 21-44.

RODÓ, J. E. Ariel. Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.

SHAKESPEARE, W. A Tempestade. Rio de Janeiro: 1999.

STEINER, T. Translated People, Translated Texts: Language and Migration in Contemporary African Literature. Manchester, St. Jerome Publishing, 2009.

WEST, C. The Dilemma of the Black Intellectual. In: WEST, CORNEL. *Keeping Faith: Philosophy and Race in America*. London: Routledge, 1993: p. 67-85.

CAPÍTULO 9

A SEMIÓTICA, AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E O ENSINO DA LÍNGUA

Data de aceite: 02/05/2022

Darcilia Marindir Pinto Simões
Professora Associada de Língua Portuguesa do Instituto de Letras – UERJ. Pós-doutora: Linguística (UFC) e Comunicação & Semiótica (PUC-SP); Doutora em Letras Vernáculas (UFRJ), Mestre em Letras (UFF). Vice-presidente da AILP (2014-2017). Coordena LABSEM-UERJ e Publicações Dialogarts. Lidera o GrPesq SELEPROT (CNPq). Membro de(o/a): GT–EAPLA (ANPOLL); AOTP; AFLIR; FELS; ALFAL; ASFAL; SBPC; ABRALIN; ALAB; ABES

Maria Suzett Biembengut Santade
Coordenadora e Professora Titular na Graduação e Pós-graduação do Curso de Letras das Faculdades Integradas Maria Imaculada (FIMI) e Professora Titular da Faculdade Municipal Prof. Franco Montoro (FMPFM), ambas situadas em Mogi Guaçu-SP. Docente das disciplinas Linguística, Língua Latina, Comunicação e Expressão, Leitura e Produção de Texto e Metodologia Científica. Pesquisadora-Membro do Grupo SELEPROT-UERJ-RJ

RESUMO: Discussão das habilidades necessárias para aquisição de línguas, segundo a teoria das inteligências múltiplas (GARDNER, 1998) associadas à multimodalidade. Considerações acerca das inteligências múltiplas e as metodologias para ensino da leitura e da escrita. Serão consideradas as seguintes inteligências: a) espacial (de localização no tempo e no espaço); lógicas (facilidade de cálculo e previsão, rapidez de raciocínio e produção de conclusão); musicais (habilidade de percepção sonora, com que se distingue não só um latido e um tiro, como também percepção dos fonemas das línguas); intrapessoais (quanto ao autoconhecimento); interpessoais (facilidade de interação com os pares). Iconicidade da língua (SIMÕES, 2009) e da imagem (KRESS, VAN LEEUWEN, 2006; 2001). A relevância da pintura, da música, da dramatização, do desenho e da leitura oral expressiva na aquisição de línguas.
PALAVRAS-CHAVE: Inteligências múltiplas; Multimodalidade; Ensino de línguas.

ABSTRACT: Discussion of the skills necessary for language acquisition, according to the theory of multiple intelligences (GARDNER, 1998) associated with multimodality. Considerations about multiple intelligences and methodologies for teaching reading and writing. The following intelligences will be considered: a) spatial (location in time and space); logic (ease of calculation and prediction, speed of reasoning and production of conclusion); musical (sound perception ability, with which not only a bark and a shot can be distinguished, but also the perception of the phonemes of languages); intrapersonal (in terms of self-knowledge); interpersonal (ease of interaction with peers). Iconicity of language (SIMÕES, 2009) and image (KRESS, VAN LEEUWEN, 2006; 2001). The relevance of painting, music, dramatization, drawing and expressive oral reading in language acquisition.
KEYWORDS: Multiple intelligences; Multimodality; Language teaching.

PALAVRAS INICIAIS

A inovação precisa alcançar as salas de aula. Não basta usar projetor multimídia, tablet ou smartphones, a coadjuvância no plano tático deve considerar contribuições científicas, sobretudo as que estudam a cognição. É patente a relevância das pesquisas que analisam o potencial cognitivo dos sujeitos e estabelecem o cruzamento dessas capacidades com outras descobertas que julgamos relevantes. Dentre essas contribuições, destacamos a teoria das inteligências múltiplas (GARDNER, 1994; 1995), que vem atender a um novo modelo de comunicação. A proliferação tecnológica tem instigado a promoção de novas composições textuais, sendo estas constituídas por elementos advindos das múltiplas formas da linguagem (escrita, oral e visual).

Embora questionada por pedagogos e psicólogos, entre outros cientistas, as inteligências múltiplas existem e, observada a história da divisão dos saberes em disciplinas, infere-se que já se supunha (mesmo inconscientemente até certa altura) a existência de competências e habilidades distintas, as quais estariam situadas em regiões diferentes do cérebro. A prevalência de uma perspectiva lógica na discussão dos processos de aprendizagem deixa de fora a constituição biológica do ser humano. Essa constituição ressalta os sentidos biofisiológicos com os quais o homem interage com o mundo. A percepção sensorial — tato, paladar, olfato, audição e visão — atua na construção das aprendizagens mediadas por corpo e mente. Portanto, não é possível discutir processos de aprendizagem de modo monofocal, ou seja, exclusivamente observado na dimensão lógico-linguística.

O processamento mental não opera em conformidade com a produção industrial, que parece ter norteado a criação dos currículos. Esta ótica parece enquadrar o trabalho em sala de aula na mesma perspectiva das linhas de produção: uma sucessão de estímulos lógicos deveria produzir aprendizagens equivalentes em todos os sujeitos. Uma das características da linha de produção é que “o tempo gasto numa determinada operação não varie muito de empregado para empregado”, e essa visão aplicada ao processo de aprendizagem coloca os alunos numa posição de igualdade impossível entre os seres em geral, e entre os humanos, em especial (VIALI, s/d, p. 24). Muito cedo se viu que isso não passava de uma ilusão, todavia, esse modelo curricular ainda prevalece. Na elaboração de linhas de produção, a lógica deve prevalecer em prol da automação e a consequente rapidez. No entanto, as reações humanas não são uniformes, por isso os esquemas lógicos produzem respostas diferenciadas e geram inquietação no ambiente escolar: professores e alunos nervosos e mesmo frustrados por não atingirem um sucesso padronizado previamente e classificado como ideal de aprendizagem. Ora, se trabalhamos com seres humanos, indivíduos e individuais, como pretender respostas uniformes aos estímulos oferecidos?

Nesse ponto entra a teoria das inteligências múltiplas que já explicavam desde sempre a questão da inclinação individual para essa ou aquela área ou subárea de

conhecimento. Mesmo os gêmeos idênticos, univitelinos, não apresentam ou desenvolvem comportamentos idênticos. Embora resultem da fecundação de um óvulo por um espermatozoide, que posteriormente se divide, o material genético é idêntico. Com o passar dos anos, os gêmeos univitelinos vão sofrendo influência do meio ambiente, das modulações genéticas e vão-se tornando algo diferentes.

Outras pesquisas sobre desenvolvimento cognitivo e neuropsicologia sugerem que as habilidades cognitivas são bem mais diferenciadas e mais específicas do que se acreditava (GARDNER, I985). Cientistas atestam que o sistema nervoso humano não é um órgão com propósito único, tampouco é infinitamente plástico. Atualmente já há quem afirme que o sistema nervoso é altamente diferenciado e que diferentes centros neurais processam diferentes tipos de informação (GARDNER, 1987).

Um estudioso psicólogo da Universidade de Harvard, Howard Gardner, contrapôs-se à visão tradicional da inteligência, a qual enfatiza as habilidades linguística e lógico-matemática. Gardner, inicialmente, afirmou que um indivíduo normal é capaz de operar em sete diferentes áreas intelectuais, podendo estas serem até independentes. Parte da ideia de que não existem habilidades gerais, e põe em xeque os testes de inteligência, que com papel e lápis afirmam poder avaliar diferentes atuações valorizadas em culturas diversas. Resumindo, Gardner define inteligência como a habilidade para resolver problemas ou criar produtos que sejam significativos em um ou mais ambientes culturais.

A partir das premissas — inexistência de habilidades gerais, testes que nivelam os indivíduos por padrão único e a noção de inteligência como capacidade de solução de problemas e criação de produtos indispensáveis — Gardner (1985) formula a teoria das inteligências múltiplas, como uma alternativa para o conceito de inteligência como uma capacidade inata, geral e única, com que os indivíduos atuariam em qualquer área. Discorda da noção piagetiana de que todos os aspectos da simbolização partem de uma mesma função semiótica e busca meios de comprovar que a resposta individual pode ser melhor em dado sistema semiótico, enquanto em outro o desempenho se mostra menos eficiente, ou mesmo precário. Para Gardner, as habilidades humanas seriam organizadas verticalmente (em oposição ao pensamento tradicional sobre inteligência), e que podem existir formas independentes de percepção, memória e aprendizado, em áreas ou domínios distintos. Acredita na possibilidade de semelhanças entre as áreas, sem, contudo, existir uma relação direta entre elas.

A imagem ganhou espaço indiscutivelmente importante, nas práticas de comunicação cotidiana da sociedade contemporânea. Os textos passaram a trazer consigo não apenas a linguagem verbal, mas também um amplo contingente de recursos visuais e sonoros (estes em dispositivos específicos). Assim sendo, há um infinito contingente de elementos imagéticos, visuais e sonoros, que podem ser empregados na composição textual para produzir determinados efeitos de sentido. A seleção das cores, o tipo de letra, o tamanho e a orientação da página (retrato ou paisagem), as texturas etc. tudo isso comunica, pois

revela as características e os propósitos comunicativos do autor.

Nessa perspectiva, percebemos e vimos testando a articulação entre as múltiplas inteligências e a multimodalidade. Segundo Vieira (2004; 2007) e Ormundo (2007), a mudança da linguagem frente às tecnologias e à globalização é tratada como reconfiguração e implica operação com sistemas multissemióticos. Assim sendo, o advento da comunicação eletrônica em múltiplas formas e dispositivos gera o novo sistema/esquema multimodal. A exploração articulada entre as múltiplas inteligências e a multimodalidade como coadjuvante didático- pedagógico, é o que tentaremos esclarecer adiante.

INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E MULTIMODALIDADE

O aprendizado da leitura e da escrita é a motivação primeira para a ida à escola. Os sujeitos chegam à escola já capazes de se comunicar verbalmente, portanto, a aprendizagem da língua na escola, inicialmente se volta à aquisição do código escrito, para que se torne possível desenvolver competências para a leitura do código verbal. Entretanto, essa aprendizagem não se resume à memorização de símbolos gráficos (grafemas ou letras) e respectivos valores fonológicos; é necessário desenvolverem-se outras capacidades que emolduram a aquisição do código escrito, independentemente da variedade linguística considerada.

A escrita no padrão ocidental se realiza de cima para baixo e da esquerda para a direita. Portanto, a aprendizagem desse código e de seu funcionamento implica a mobilização das seguintes inteligências: (a) *linguística* (capacidade de comunicação oral, escrita, gestual, etc.); (b) *espacial* (de localização no tempo e no espaço); (c) *musical* (para a discriminação dos sons, em especial os fonemas da língua); (d) *intrapessoais* (que permite identificar-se como falante) e (e) *interpessoais* (que possibilita a interlocução com os pares e o reconhecimento de diferentes falas, ou variedades linguísticas).

Observe-se que, inicialmente, Gardner aventou a existência de sete inteligências, porém, em seus recentes escritos, já descreve oito.

Simões (2009), comprovou que a aprendizagem do código escrito pode ser interpretada como aquisição/desenvolvimento de habilidades de discriminação visual, imagética, por meio da qual, os sujeitos aprendem a identificar as formas da língua da mesma maneira como identificam figuras em geral. Chamamos então ao texto um excerto presente em Simões (2009, p. 24)

> A semiologia seria, desde então, aquele trabalho que recolhe o impuro da língua, o refugo da linguística, a corrupção imediata da mensagem: nada menos do que os desejos, os temores, as caras, as intimidações, as aproximações, as ternuras, os protestos, as desculpas, as agressões, as músicas de que é feita a língua ativa. (Barthes, ***Aula***, p. 32)

O pensador francês, embora se tenha dedicado às lucubrações semiológicas, portanto mais atinentes à língua, não deixou de fora os elementos extra- e paralinguísticos

envolvidos no processo da comunicação. É possível, portanto, enfatizar que a aprendizagem da escrita requer a mobilização de várias inteligências, por ser naturalmente uma aprendizagem multimodal.

Atualmente, ensinar a ler e escrever conta com a presença dos sistemas de comunicação eletrônica, os quais interferem no modo de organizar a informação e, de certa forma, reconfigura a linguagem, segundo Poster (2000).

IMAGEM NA SENSIBILIDADE DA LÍNGUA

A palavra 'sensibilidade', vem do Latim '*sensualis*', "o que se sente, o que apresenta sensibilidade", de '*sensus*', "sentido, capacidade de percepção"; "*sensibilitas.atis*" [s.f. capacidade de perceber sensações físicas; tendência natural para reagir aos estímulos físicos; disposição para sentir ou para se emocionar diante de algo ou alguém].

Na história da gramática, sabemos que os filósofos se preocupavam com a contextualização dos significados da palavra. A significação da palavra multiplica-se em vários conceitos, os quais podem ser denotativos ou conotativos de acordo com o contexto trabalhado. Há uma geografia sociolinguística em que as palavras apresentam significados distintos em um mesmo país e até numa mesma região, dependendo do grau de instrução, idade, raça, sexo, profissão, ofício, entre outros.

O mesmo fenômeno acontece na imagem, pois cada leitor-visual percebe-a e a interpreta de múltiplas maneiras. Segundo Almeida Jr. (1989, p. 95) "o *significante* do signo icônico situa-se no plano da expressão e é de natureza material (linhas, pontos, contornos, cores, etc.), enquanto que o *significado* ou a pluralidade de *significados* possíveis (*polissemia*) situa-se no plano lógico do conteúdo, sendo de natureza conceitual e cultural".

Observe-se como um simples aperto de mão (signo tátil-visual) pode produzir interpretações bem diferentes nos interlocutores.

Ilustração 1 – Diferentes interpretações de um mesmo signo

A interação feita em sala de aula entre a *informação gramatical* e o *desenho* é simplesmente um estímulo à percepção, para que a aprendizagem do aluno escoe numa metodologia sutil, sem distanciá-lo do conteúdo programático necessário no avanço escolar. O aluno deve sentir-se e à sua voz na participação de uma atividade oral. Ao escrever o texto, deve refletir sobre esta produção, pois cada palavra reproduz graficamente seu pensamento. A palavra articulada quebra o silêncio do pensamento. Ao ler ou falar, as imagens projetadas na tela mental (Calvino, 1990, p. 99) de cada indivíduo objetivam as palavras. O discurso surge da/na prática, e na/da vivência de cada ser, e a compreensão das palavras é a chave para o sucesso da interlocução (oral ou escrita).

A multimodalidade é um conceito que envolve a movimentação de conteúdos por dois ou mais modos de ação. Assim sendo, a multimodalidade é o caminho mais apropriado para a mobilização das múltiplas inteligências, uma vez que as particularidades de cada uma exigem que o conteúdo transite por canais específicos. Para exemplificar, pensemos num conceito como *transitividade*. A gramática, tradicionalmente, apresenta essa função como sendo um processo pelo qual a ação verbal pode concentrar-se no verbo ou requerer funções adjacentes que a completem.

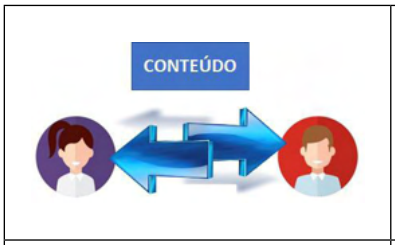
Exemplo: Passear é a princípio intransitivo, pois a ação está completa no significado da ação expressa por esse verbo. Todavia, visar já traz uma dificuldade, pois pode funcionar como transitivo direto ou indireto. Vejamos: “O gerente visava (punha visto em) os cheques”. Este é um caso de transitividade direta. Já em “O ladrão visava (desejava) aos cheques”, tem-se um caso de transitividade indireta, uma vez que a ação verbal se completa no substantivo tendo antes de passar pela preposição.

Vamos ao esquema.

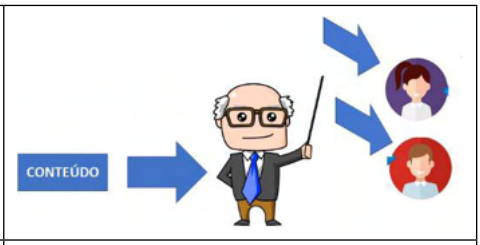
O gerente visava		**os cheques**
		objeto direto
O ladrão visava	a	os cheques
	conector	objeto indireto

Ilustração 2. Esquematização da predicação verbal

Representação, por imagem.



Transitivo direto



Transitivo indireto

Ilustração 3. Trânsito de conteúdo

Observe-se que a representação pictorial (por imagem) se mostra recurso eficiente, uma vez que opera no plano das operações concretas, simplificando o entendimento de relações às vezes de alta complexidade.

Kress e Van Leuween (2006: p. 114) afirmam que os interlocutores são pessoas reais que produzem o sentido das imagens no contexto de instituições sociais que, de diferentes graus e formas indiferentes, regulam o que pode ser “dito” com imagens, como deve ser dito e como deve ser interpretado. Em alguns casos, a interação é direta e imediata.

Armstrong (2001: p. 93 e ss.) discute, dentre outras coisas, a organização da sala de aula como uma das variáveis a contribuir para o desenvolvimento das inteligências múltiplas (IM). Destaca a importância de estimular a movimentação discente e a realização de atividades em que manipulem, construam, tateiem de modo a tirar proveito da inteligência corporal-cinestésica. Estudos que comprovam que o corpo fala (v. WEIL; TOMPAKOW, 2015), atestam a importância do corpo como instrumento de comunicação e de aprendizagem. Veja-se a ilustração.

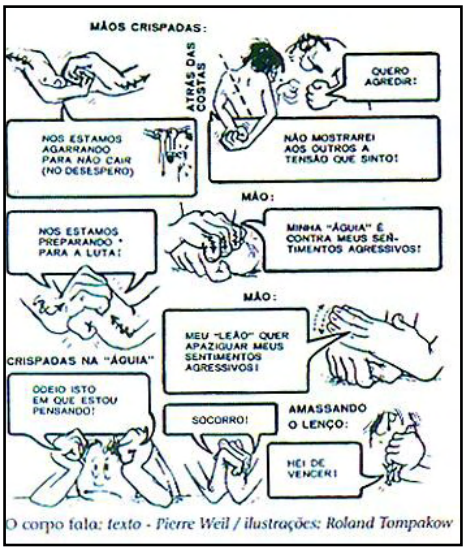


Ilustração 4. *O corpo fala* (Weil e Tompakov).

A sala de aula deve criar um ambiente que estimule à participação e confiança, a partir do que as relações interpessoais serão desenvolvidas, e a autoconfiança emergirá a partir do autoconhecimento, descoberta esta possibilitada pelas interações. (Cf. Armstrong, 2001: p. 94)

A necessidade de transformação da metodologia nos processos de ensino e aprendizagem da língua portuguesa levou-nos a buscar na arte do desenho a percepção da língua e, de alguma forma, a reconhecer os inúmeros aspectos implicados. Assim, é relevante pensar, por exemplo, nos conceitos gramaticais, principalmente nas séries intermediárias do ensino fundamental, nas quais são muitas vezes apresentados de forma fragmentada, quando poderiam contar com o suporte de inúmeros recursos como o som e a imagem. Ao associar objetos sonoros e objetos visuais durante a explanação dos conteúdos, atende-se ao processo de amadurecimento mental dos sujeitos, ao mesmo tempo que explora "outras antenas captadoras", que são os sentidos biológicos. Estes, situados em áreas distintas do corpo humano, são dispositivos que viabilizam a incorporação de aprendizagens a partir da experimentação. Ademais, por que centrar todo o processo de aprendizagem da língua nas operações lógico-linguísticas se há outras inteligências disponíveis para esse trabalho; e essas inteligências em geral estão articuladas com os sentidos: tato, olfato, paladar, visão e audição. Treinando-se esses sentidos, consequentemente estarão sendo desenvolvidas competências e habilidades de múltiplas inteligências.

Cremos que a aquisição do desenho e do desenho da palavra não necessita, em princípio, da formalidade de regras, pois a arte é signo. Na imaginação dos aprendizes em sala de aula, o ícone é o signo da criatividade e está ligado à faculdade de visualizar os mecanismos e relações gramaticais, de forma esquemática, por meio do desenho; e

dessa forma sentir a vida em linguagem. No entanto, evocada a primeiridade na teoria dos signos de Peirce, o ícone puro não teria existência se não houvesse a mediação da linguagem. Portanto, o signo não depende exclusivamente de uma lei, de uma convenção, mas está disponível aos efeitos dos atos perceptivos sem as amarras da arbitrariedade (cf. SANTAELLA, 1998; LISBOA, 2014). Em seguida, vamos articular a percepção, no painel das múltiplas inteligências, como estratégia didático-pedagógica.

ALGUMAS ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA

Apesar das mudanças pelas quais o ensino de Língua Portuguesa tem passado, principalmente no trabalho de leitura e produção de texto, os estudantes ainda estão chegando ao terceiro grau com grandes dificuldades de compreensão e de produção textual. O texto jornalístico (com seus dados empíricos), o texto científico (com sua nomenclatura sofisticada) e o texto literário (com suas bases metafóricas), indistintamente, apresentam-se como verdadeiros enigmas a serem decifrados pelos graduandos. Assim sendo, a preocupação docente tem-se voltado para o desenvolvimento da leitura, uma vez que esta depende de hábitos, que deveriam ter sido adquiridos logo nos primeiros anos escolares, graças à mediação dos professores. (Cf. INFANTE, 1998).

Infelizmente, a carga horária destinada às disciplinas tem contribuído para que as sessões de leitura sejam corridas, por conseguinte, a interpretação fragmentada, e a prática não se desenvolve, uma vez que os estudantes só leem durante as aulas. Esse cenário resulta em um trabalho reduzido com a leitura, e os alunos constroem estratégias para se desvencilharem das atividades que implicam leitura, assim: “Quem leu o texto tal? Pode me contar o que se passa no texto? Me dá o resumo” etc.

Como a importância da leitura é um fato, logo no primeiro ano do curso superior, organiza-se o conteúdo programático com objetivos claros sobre o desenvolvimento da leitura e da produção de textos. A articulação entre leitura e produção textual é um caminho produtivo, uma vez que passam a ser atividades interdependentes, uma alimenta a outra. Pela leitura (que pode contar com recursos multimodais), o aluno amplia seu repertório e memoriza estruturas que serão empregadas no texto a produzir.

Os recursos multimodais são eficientes por estimularem o trabalho de vários sentidos (como visão, audição e tato, por exemplo) a partir dos quais as múltiplas inteligências são acionadas. Para ilustrar: se o texto de trabalho é uma notícia de jornal, pode-se buscar uma crônica ou conto que se assemelhe no tema; assim como é possível assistir a um curta-metragem de publicidade ou um documentário. Esses expedientes excitam a imaginação e facilitam o arquivamento de informações que se traduzem em palavras, expressões ou sentenças.

Após algumas sessões de redação a partir de estímulos como os apresentados no parágrafo anterior, estaria construída a base aperceptiva necessária para a proposição de

redação espontânea, deixando assim o estudante dar asas à imaginação. Posteriormente, apresenta-se o texto técnico-científico (preferencialmente relacionado à área em que se insere o curso de graduação em questão), conduzindo a leitura discente pelas trilhas do jargão específico, apontando-lhe as diferenças vocabulares em relação aos textos jornalísticos e literários já trabalhados. A formalidade do texto acadêmico pode ser minimizada quando trabalhada de acordo com os interesses imediatos do curso ou dos alunos.

Por exemplo, em um Curso de Economia, trazer texto que fale do panorama socioeconômico do país pode ser estímulo eficiente; da mesma forma, a leitura de uma bula de remédio se mostrará apropriada em um Curso de Medicina; um relatório de perícia fonética pode dar bons resultados num Curso de Letras ou de Direito. Dessa forma vão sendo buscados textos que possam corresponder aos interesses dos estudantes, o que facilita o trabalho docente na preparação do aluno para a elaboração de textos suficientemente objetivos, quando da feitura de relatórios de estágio, artigos para os eventos científicos, e assim por diante.

O trabalho com os textos da área de cada curso pode levar o aluno a entender o perfil profissional de cada área a partir das justificativas, dos objetivos, dos conceitos, das bases metodológicas que caracterizam a área. Nesse texto, é possível propor a identificação dos substantivos de cada parágrafo, para, em seguida, realizar uma leitura telegráfica a partir dos substantivos assinalados que, em geral, são suficientes para sumarizar o texto.

Vejamos um exemplo.

Ilustração 5: Pôster elaborado em sala de aula pelo graduando Carlos Alberto Theo Pivati (Psicologia, 2015)[1].

As perguntas são destacadas pelo jogo de cores: O quê? Por quê? Para quê? Como? (GRANATIC, 2001). As quatro perguntas respondidas nas cores em destaque.

Feito o pôster, o aluno aprende identificar as ideias principais de um texto. Para continuar o treino e estimular a inventividade, propomos a produção de textos sobre temas prosaicos, por exemplo, *"vamos escrever sobre o tema 'cadeira".* Antes da produção da narrativa, o aluno elabora uma apresentação de oito a dez slides em Power Point, contendo: capa, página de rosto, introdução, justificativa, objetivos, metodologia, conclusão, referências, contatos. O assunto escolhido segue repetido em cada slide (se possível em forma de cabeçalho ou rodapé), sendo respeitadas as questões: *O quê? Por quê? Para quê? Como?*

A apresentação dos eslaides à classe é feita em 15 minutos, em média, reservando-se cinco minutos para perguntas. A segunda etapa dessa tarefa é pesquisar sobre um assunto decorrente da apresentação e, produzir novo pôster (então em tamanho A3), orientando-se pelas mesmas perguntas.

1 Pôster enviado à classe Psicologia (turma 2015) da Faculdade Municipal Prof. Franco Montoro, Campus de Mogi Guaçu-SP. Este trabalho completo foi lido, resumido e apresentado em sala de aula por exposição feita em *Power Point* pelo graduando. Avaliado pela Profª Drª Maria Suzett Biembengut Santade, na Disciplina "Leitura e Produção de Textos I".

À medida que as etapas de produção vão sendo desenvolvidas, verifica-se não só o crescimento do aluno, como também se destacam suas habilidades na escolha de ilustrações, cores, disposição dos objetos no pôster etc.

Para auxiliar a produção, convida-se um aluno para mostrar (com ajuda de um projetor multimídia) o pôster em elaboração à classe, momento em que o professor vai indicando o que está correto e o que pode ser alterado e/ou melhorado. Nesta oportunidade, o docente vai disciplinando a linguagem oral e postural do aluno, em benefício de um melhor aproveitamento de sua exposição.

O passo mais avançado do primeiro semestre é preparar o estudante para a elaboração de um artigo seguindo a mesma temática do pôster e da apresentação oral. Então, são apresentadas as normas da ABNT para elaboração de artigos e de trabalhos acadêmicos (cf. ABNT - Normas de elaboração de texto acadêmico - NBR 14724 de 2011[2]).

Com o artigo elaborado em 10 páginas no máximo, seguindo as orientações básicas, é feita então a revisão linguística. A correção ortográfica e gramatical é indispensável para assegurar a credibilidade do trabalho que, depois de revisto, é encaminhado para a equipe técnica da instituição que o disponibilizará em Revista online no site da IES.

Durante a elaboração de trabalho acadêmico, é aperfeiçoado o ensino da redação. Parte-se da estrutura básica: introdução, desenvolvimento e conclusão e explica-se cada um desses capítulos do futuro artigo. A introdução abrigará os conceitos, definições, etimologias de palavra (quando for o caso); apresenta o objetivo do texto, que funcionaria como um convite ao leitor. No desenvolvimento, reparte-se o tema em tópicos que (dependendo da complexidade) poderão ser desenvolvidos e um ou mais parágrafos, ou mesmo em capítulos. Os parágrafos são microtextos do texto maior. Depois do desenvolvimento que é praticamente o recheio da redação, faz-se a conclusão e esta é deve ser um apanhado das ideias abordadas ao fechar a redação (BIEMBENGUT SANTADE, 2011). Também, não se deve esquecer que ao redigir, deve-se estruturar o texto em percentuais de linhas. Por exemplo, usualmente, a introdução terá mais linhas do que a conclusão. Suponha-se que a redação tenha 100 linhas, a introdução deve ter em torno de 10 a 15 linhas. Já à conclusão bastará o máximo de 10 linhas. Dessa forma, restam 85 linhas para o desenvolvimento que devem ser distribuídas de forma equilibrada na divisão dos parágrafos, ou de capítulos. Por exemplo, se o desenvolvimento se subdividir em três parágrafos, serão distribuídas de 25 a 30 linhas, mais ou menos, em cada parágrafo. Vejamos a estruturação em porcentagem:

2 Consideramos como “norma de 2017” aquela que se encontra em vigor nesse ano, ou seja, NBR 14724 de 2011. http://viacarreira.com/regras-da-abnt-para-tcc-conheca-principais-normas-062759/ Acesso em 21.08.2017

Introdução	**10%**
Desenvolvimento – 1º parágrafo *Desenvolvimento – 2º parágrafoDesenvolvimento – 2º parágrafo*	85%
Conclusão	5%

Ilustração 6: Esboço básico para redação (Biembengut Santade)

Quando se tratar de texto maior, como o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que é um texto monográfico e deve ter em torno de 25 a 50 páginas, o esquema se modifica, assim:

Introdução (justificativa, objetivos geral e específicos,questões de pesquisa ou hipóteses de trabalho)	**10%**
Desenvolvimento – 1º capítulo – revisão de literatura sobre ateoria eleita *Desenvolvimento – 2º capítulo – exposição do material queconstituirá o córpus de testagem* *Desenvolvimento – 2º capítulo – descrição da testagempropriamente dita*	85%
Conclusão – relato dos resultados obtidos.	5%

Ilustração 7: Esboço ampliado para textos monográficos (Simões)

Esse esquema também se aplica às dissertações e teses. Convém observar que à medida que o texto vai ganhando profundidade em função do gênero, sua estruturação também vai ganhando em complexidade. Os capítulos de uma dissertação ou tese vão abrigar muitos parágrafos; estes deverão ser suficientemente longos para abrigar uma ideia e suficiente curtos para favorecer a compreensão (cf. Garcia, 2007: p. 219 e ss.).

MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS, MULTIMODALIDADE E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Perguntando-se o que há de novo nessa proposta? Lembrando o ensinamento de Lavoisier de que nada se perde, nada se cria e tudo se transforma, chamamos a atenção dos docentes para o fato de que o trabalho com apoio multimodal é mais rentável, porque mais estimulante.

A questão da interpretação também pode ser auxiliada por imagens e sons, por exemplo. Por limitação técnica não representaremos sons, mas podemos fazê-lo por imagens. Observe-se que o canto do pássaro se transforma quando interpretado pelo homem. Essas imagens podem dar uma ideia do que acontece quando um texto é lido por outrem.

Ilustração 8. Alteração de conteúdo pela mudança da fonte

A ilustração 4 também se aplica ao conteúdo da ilustração 3, pois quando um conteúdo atravessa canais diferentes, sofre alterações.

Retomando as inteligências múltiplas mais exploradas, veremos que é possível aplicá-las também na disposição dos elementos em um texto:

a) Espacial: é importante traduzir no texto as noções de tempo e espaço, por meio dos verbos e advérbios.

b) Lógicas: um texto compreensível deve apresentar suas ideias por meio de encadeamento lógico, o que é facilitado quando usadas adequadamente as marcações espaciais e temporais.

c) Musicais: o texto escrito é feito para ser lido. Mesmo durante sua produção, ecoa na mente do produtor. Assim sendo, a busca de eufonia (som agradável ao ouvido) e o cuidado para evitar a cacofonia (som desagradável) são componentes musicais do texto e da leitura.

As inteligências intra e interpessoais se realizarão no próprio processo de interlocução. Um sujeito produz um texto que o representa em suas ideias e ideologias (componente intrapessoal), mas busca uma forma coesa e coerente para facilitar a compreensão pelo interlocutor (componente interpessoal).

Trabalhar com multimodalidade, por meio de equipamentos multimídia, facilita o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, porque os torna dinâmicos, por conseguinte atrativos; logo, o estudante ver-se-á estimulado a participar das atividades e realizar tarefas cujo produto represente sua evolução quanto ao conteúdo. Consequentemente, essa atitude multimodal contribuirá para o desenvolvimento das múltiplas inteligências, por meio das quais o aluno atingirá o seu desenvolvimento integral, tornando-se então capaz de uma leitura de mundo mais eficiente, ao mesmo tempo que aperfeiçoa sua competência expressional, em particular, na produção de textos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JR., J. B. (1989). *Ter olhos de ver: subsídios metodológicos e semióticos para a leitura da imagem. Dissertação de Mestrado,*. Campinas/SP: FE-UNICAMP,.

ARMSTRONG, T. (2001). *Inteligências múltiplas em sala de aula. 2 ed. TRad.* Mª *Adriana Veríssimo Veronese. Prefácio de Howard Gardner.* Porto Alegre: Artmed.

BARTHES, R. (1978). *Aula. Aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França. Trad. e posfácio de Leyla Perrone-Moisés.* São Paulo: Cultrix.

BIEMBENGUT SANTADE, M. S. (2011). *Gramaticalidade de Pé-no-Chão.* Curitiba: Appris.

CALVINO, I. (1990). *Seis propostas para o próximo milênio. Tradução de Ivo Barroso.*

Reimp. São Paulo: Companhia das Letras.

GARCIA, O. M. (2007). *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 26. ed.* Rio de Janeiro: Editora FGV.

GARDNER, H. (1985). *Frames of mind.* New York: Basic Books Inc. GARDNER, H. (1987). *The mind's new science.* New York: Basic Books Inc.

GRANATIC, B. (2001). *Técnicas Básicas de Redação. 4. ed.* São Paulo: Scipione.

INFANTE, U. (1998). *Do texto ao texto: curso prático de leitura e redação.* São Paulo: Scipione.

KRESS, G., & van LEEUWEN, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design. 2 nd.* London: Routledge.

LISBOA, F. (s.d.). *A Semiótica de Charles Sanders Peirce: Ensaio Preliminar.* Fonte: http://home.kqnet.pt/id010313/html/8.html Acesso em: 15dez14

ORMUNDO, J. d. (2007). *A reconfiguração da linguagem na globalização: investigação da linguagem on-line (Tese de Doutorado em Linguística).* Brasília: UNB.

POSTER, M. (2000). *A segunda era dos media [The Second Media Age]. Trad. Maria J. Taborda e Alexandra Figueiredo.* Oeiras/Portugal: Celta.

SANTAELLA, L. (1998). *A percepção: uma teoria semiótica. 2 ed.* São Paulo : Experimento.

SIMÕES, D. (2009). *Semiótica & Ensino - uma Proposta. Alfabetização pela imagem.*

Rio de Janeiro: Dialogarts.

VIALI, L. (s/d.). *Material Didático.* Fonte: Série: Estatística Básica: <http://www.pucrs.br/famat/viali/graduacao/engenharias/material/apos tilas/Apostila_4.pdf> Acesso: 17.Junho.2017.

VIEIRA, J. A. (2004). *O papel das práticas de letramento mediadas na reconfiguração da linguagem e na constituição do sujeito.* (inédito).

VIEIRA, J. A. (2007). Texto multissemiótico. Em J. A. Vieira, H. Rocha, J. Aquino, & C. Bom Marou, *Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal.* (Vols. p. 1-30). Porto Alegre: Editora Vozes.

VIEIRA, J., & SILVESTRE, C. (2015). *Introdução à multimodalidade. Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional. Análise de Discurso Crítica. Semiótica Social.* Brasília/DF: CEPADIC.

WEIL, P., & TOMPAKOW, R. (2015). *A linguagem silenciosa da comunicação não- verbal. 74 ed.* Petrópolis: Vozes.

CAPÍTULO 10

O ENSINO DA GRAMÁTICA NO CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DE SUA IMPLEMENTAÇÃO

Data de aceite: 02/05/2022

Mariana Gurgel Pegorini
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Curitiba – PR
http://lattes.cnpq.br/4747694941506718

Cristina Yukie Myiaki
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Curitiba – PR
http://lattes.cnpq.br/9771854018919441

RESUMO: O tema deste trabalho é a implementação do currículo de Língua Portuguesa no Ensino Médio e o ensino da gramática incluído nele, considerando que estudantes brasileiros e imigrantes estão presentes nas escolas e que o último grupo aprende português como língua adicional. O objetivo geral deste artigo é discutir as dificuldades apresentadas na aplicação do currículo de Língua Portuguesa do Ensino Médio, abordando práticas que podem dificultar o ensino de português como língua materna ou adicional. Para isso, analisou-se dois livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio da coleção Se Liga na Língua de acordo com as competências da BNCC, bem como por referenciais teóricos acerca da perspectiva educacional sóciointeracionista e da multiculturalidade. Adicionalmente, dois questionários foram aplicados para professores e estudantes de português a fim de obter dados sobre seus estudos/ensino. Verificou-se que a principal dificuldade dos estudantes de português é produzir textos escritos. A respeito dos livros analisados, descobriu-se que eles representam majoritariamente a cultura brasileira e a europeia, fazendo poucas menções a outras culturas. Paralelamente a isso, 43% dos alunos responderam que as diversas culturas são valorizadas apenas parcialmente nas aulas. Concluiu-se que é necessário representar e valorizar mais as diferentes culturas nas aulas de língua, principalmente as dos alunos estrangeiros.
PALAVRAS-CHAVE: Português como língua materna; Português como língua estrangeira; Ensino Médio; Currículo.

GRAMMAR TEACHING IN THE PORTUGUESE CURRICULUM: AN ANALYSIS OF ITS IMPLEMENTATION

ABSTRACT: The theme of this article is the implementation of the Portuguese High School curriculum and of the teaching of grammar within it, considering that Brazilian and foreign students are present in schools and that the last group learns Portuguese as an additional language. The general aim of this article is to discuss the difficulties found on the application of the Portuguese High School curriculum, addressing practices that may hamper Portuguese teaching as a first language or as an additional language. In order to achieve such objective, two Portuguese textbooks for High School from the *Se Liga na Língua* collection were analyzed, according to the competences of BNCC and theoretical reference surrounding the interactionist educational perspective and multiculturality. Additionally, two questionnaires were applied to Portuguese teachers and learners as a means to obtain information about their studies/teaching. It

was found that the greatest challenge for Portuguese students is to produce a written text. Regarding the textbooks, they represent mostly the Brazilian and the European culture and make few mentions to other cultures. In parallel to that, 43% of students claimed that different cultures are only partially represented in their classes. It was concluded that it is necessary to represent and value more the various cultures in classes, especially those of the immigrant students.
KEYWORDS: Portuguese as a native language; Portuguese as a second language; High School; Curriculum.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho está voltado ao estudo do processo de implementação do currículo de Língua Portuguesa no Ensino Médio e do ensino da gramática incluído nele. Considera-se qenquanto a maioria dos estudantes nas escolas está aprendendo o português como língua materna, há uma minoria que é imigrante e está tendo contato com a língua pela primeira vez. Uma vez que há um currículo único de Língua Portuguesa indicado pelos documentos oficiais para a Educação Básica no Brasil, é necessário refletir sobre a sua adequação às necessidades de ambos os grupos.

A concepção de língua que norteia este trabalho é a sóciointeracionista, segundo Antunes (2003), na qual a língua é considerada meio de "comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas" (ANTUNES, 2003, p. 42). Para compreender o currículo escolar, esta pesquisa parte dos conceitos de Pinar (2016), bem como dos de Hornburg e Silva (2007). Ademais, pressupõe a presença de culturas distintas no ambiente de ensino, portanto utilizam-se os pressupostos de Hanna (2016) e Mendes (2011) sobre a perspectiva intercultural na educação.

A questão que norteia este trabalho é como se dá a adaptação dos estudantes brasileiros e imigrantes ao único currículo de língua portuguesa. A partir disso, busca-se analisar quais dificuldades cada grupo apresenta nas quatro habilidades comunicativas e entender se é necessário que novas metodologias sejam adotadas para atender às necessidades de cada grupo.

Esta pesquisa se justifica uma vez que o Brasil tem recebido um grande fluxo de imigrantes desde 2010: segundo o Ministério da Justiça e da Segurança Pública (2019), mais de 700 mil imigrantes chegaram ao Brasil entre 2010 e 2018. É necessário considerar que muitos migram com suas famílias e que, portanto, seus filhos frequentam as escolas brasileiras.

O objetivo geral deste trabalho é discutir sobre as dificuldades apresentadas na aplicação do currículo de Língua Portuguesa do Ensino Médio, abordando práticas que podem dificultar o ensino de português como língua materna ou como língua adicional.

2 | REVISÃO DE LITERATURA

Com base nos referenciais teóricos estudados, reconhece-se a importância de valorizar os conhecimentos prévios linguísticos e culturais do estudante, reconhecendo a sua cultura de origem e fornecendo-lhe meios de negociar suas identidades (sua cultura de origem e a cultura na qual está inserido atualmente).

Em uma sala orientada pela perspectiva intercultural, é essencial que haja momentos de diálogo que deem aos alunos a oportunidade de compartilhar seus saberes e experiências prévias. Isso se justifica pois, de acordo com Mendes (2011), a perspectiva intercultural enxerga a língua não somente como objeto de estudo, mas como "a dimensão mediadora entre sujeitos/mundos culturais, visto que o seu enfoque se dará nas relações de diálogo" (MENDES, 2011, p.140).

Além disso, considera-se que é preciso reconhecer que o contexto de ensino abordado neste trabalho envolve grupos desiguais e que, por já terem contato com a língua portuguesa há mais tempo, os alunos brasileiros estarão em vantagem frente aos alunos imigrantes nas aulas de língua portuguesa. De acordo com Gadotti (2003), é preciso que essa desigualdade seja reconhecida e que esses grupos sejam tratados de formas diferentes, priorizando os estudantes em desvantagem. Logo, é necessário criar condições para que os alunos estrangeiros possam acompanhar o rendimento escolar dos brasileiros.

Hanna (2016) apresenta o conceito de *línguacultura*, que envolve a dimensão identitária dos falantes, as condições sociais nas quais o discurso está inserido e os significados criados pela língua, demonstrando a interligação entre língua e cultura. Para a pesquisadora, a compreensão desse conceito deve servir como base para que o ensino de língua estrangeira possibilite o respeito às diferentes culturas e à individualidade do outro. A partir Zoghbi (2013), podemos perceber outra vantagem de explorar o componente sociocultural no ensino de línguas: a autora afirma que tal atitude contribui para que o estudante possa se comunicar na língua alvo com mais facilidade e construir sentidos para o discurso de forma mais apropriada.

Ressalta-se que neste trabalho prevalece a visão de um currículo mutável. Segundo Pinar (2015), é preciso considerar a individualidade dos alunos e professores bem como o local onde o currículo será aplicado. De forma semelhante, Freire (2011) propõe que o educador conheça a realidade dos alunos, uma vez que ela influencia na sua compreensão de mundo e na sua capacidade de aprender e responder a desafios.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, seção IV, Art. 35 II, uma das finalidades do Ensino Médio é "a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores" (BRASIL, 1996, p. 13). O desenvolvimento da capacidade comunicativa do sujeito é indispensável para que esse objetivo seja atingido, porque o domínio da língua permite que o falante adapte o seu

discurso ao contexto de fala. De acordo com Rojo (2009), o contexto de produção de um texto envolve fatores como a identidade do autor, o seu propósito, o local de sua publicação e quem é o interlocutor projetado. Dessa forma, é preciso que o estudante seja levado a considerar esses elementos ao produzir ou interpretar um texto.

A BNCC corrobora com essa ideia, já que visa "uma participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas socioculturais que envolvem o uso das linguagens" (BRASIL, 2018, p.483). Ademais, destaca que os estudantes devem ter oportunidades de ver a língua sob uma perspectiva analítica e reflexiva. Conforme o documento, na fase do Ensino Médio as habilidades devem ser mais próximas das práticas sociais e podem trabalhar as quatro habilidades discursivas de forma simultânea. A BNCC também e busca promover o respeito e a tolerância às diferentes culturas e aos seus saberes, conforme expresso nas competências gerais 6 e 9 (BRASIL, 2018).

A Lei de Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica também adota uma perspectiva interacionista e privilegia o estudo baseado nos gêneros discursivos (BRASIL, 1996).

Segundo Hornburg e Silva (2007), é preciso considerar que o currículo tem um papel político e social. Conforme as autoras, um currículo multicultural é aquele que aceita diversas culturas e experiências como válidas; não se atem somente à classe dominante e à sua ideologia.

Gadotti (2003) defende a pedagogia do conflito, que não esconde sua função ideológica, é crítica e revolucionária. Considerando que este trabalho trata da inserção de alunos imigrantes na educação básica brasileira, é relevante mencionar que, para o pesquisador, o sistema escolar pode ter a função de transmitir uma cultura existente ou de criar uma nova cultura. Em uma perspectiva multicultural, não faz sentido que o professor busque apenas transmitir a cultura local, mas sim que discuta sobre e valide diferentes culturas, criando um ambiente no qual elas possam coexistir.

Portanto, essa pedagogia pode oportunizar que os alunos imigrantes aprendam a cultura local de forma crítica e sem negar a sua cultura de origem. Ademais, pode contribuir para que os alunos de forma geral tenham contato com outras culturas e aprendam sob uma perspectiva mais ampla e focada no uso da língua nas interações culturais. Afinal, o currículo de língua portuguesa deve ser multicultural para atender os diferentes grupos culturais que o utilizam, não se tratando apenas dos imigrantes, mas também dos estudantes pertencentes às diferentes culturas presentes no território brasileiro.

Estudando as competências gerais da BNCC, é possível notar que estão mais relacionadas à disciplina de língua portuguesa as competências 3, 4 e 7, que envolvem a produção artística cultural, o uso das diferentes linguagens para se expressar em diferentes contextos e a argumentação com base em fatos para negociar e defender ideias. Vemos a partir delas que a concepção de linguagem norteadora do documento é a sóciointeracionista, conforme Antunes (2003), porque considera os usos da língua na interação. Dessa forma, é

benéfico para os estudantes que o professor utilize gêneros do discurso, proponha debates sobre temas de relevância social e crie oportunidades para que o aluno possa se expressar e defender seu ponto de vista de forma oral ou escrita.

Para identificar quais estratégias são adequadas para a correção e quais podem ocasionar dificuldades no processo de produção textual, discute-se sobre as estratégias de correção textual conforme descritas por Serafini (1994) e Ruiz (2010). Na correção resolutiva, Serafini (1994) expõe que o professor reescreve partes do texto nas quais encontra problemas, sem a reflexão do aluno. Já na indicativa, aponta os problemas na margem do texto. Por último, na classificatória o professor indica problemas do texto por meio de uma classificação de símbolos. Ruiz (2010) apresenta a estratégia do bilhete orientador, na qual o professor faz comentários mais longos abaixo do texto, dialogando com o estudante, fazendo-o refletir sobre os problemas do texto e orientando-o para a reescrita.

3 | MATERIAIS E MÉTODO

Neste artigo fez-se a análise dos livros didáticos de Língua Portuguesa para o primeiro e o segundo ano do Ensino Médio. Como forma de recolhimento de dados, foram elaborados dois questionários, um para alunos brasileiros e imigrantes e outro para professores que lecionam para esses dois grupos. Segundo Marconi e Lakatos (1999), o questionário é "um instrumento de coleta de dos constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador" (MARCONI; LAKATOS, 1999).

Os questionários visam atender o objetivo deste projeto de identificar as dificuldades de ensino-aprendizagem de português como língua materna e como língua estrangeira. Por isso, busca descobrir em qual prática discursiva os estudantes de cada grupo sentem mais dificuldade, se sentem-se ansiosos durante as aulas, quais gêneros discursivos já reconhecem, entre outros. Já o questionário do professor coleta informações sobre os métodos de avaliação empregados, a forma de corrigir as produções textuais dos estudantes, como o professor percebe as dificuldades dos alunos, como se dá a utilização do livro didático.

Os livros didáticos, pertencentes à coleção Se Liga na Língua (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2016), foram analisados com base nas competências propostas pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e nos referenciais teóricos deste trabalho, que tratam da multiculturalidade em sala de aula e da concepção de língua sóciointeracionista.

4 | RESULTADOS

Os livros didáticos da coleção Se Liga na Língua são divididos em três sessões

principais: Literatura, Produção Textual e Linguagens (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016), que serão analisadas buscando tratar da(s) cultura(s) presente(s), dos gêneros discursivos abordados e da visão de língua adotada pelos autores. Isso se justifica uma vez que a concepção de língua adotada pelo material didático e pelo professor interfere no ensino de língua.

A seção de Produção de texto dos livros considera as fases da produção de texto, incentivando os alunos a planejarem e a reescreverem seus textos. Por exemplo, o livro do primeiro ano propõe algumas formas de avaliação dos textos, como a individual, em duplas ou em grupo. Respeitar as fases da produção escrita é importante para garantir o desenvolvimento adequado dos alunos. O livro também explicita o propósito comunicativo do texto, a função social do autor, o contexto de produção e o interlocutor do texto, o que vai ao encontro da perspectiva sóciointeracionista e contribui com a compreensão do estudante (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016).

A sessão de Literatura aborda os diferentes movimentos literários brasileiros e europeus. Em alguns momentos, o livro também traz textos contemporâneos ou relaciona os movimentos da Literatura à atualidade. Ademais, propõe leituras adicionais para aprofundamento dos conteúdos estudados (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016).

A sessão de Linguagem é composta em grande parte por explicações e atividades de classificação de palavras. As atividades são propostas a partir de textos autênticos de diferentes gêneros e o enunciado delas motiva uma reflexão linguística, bem como a interpretação da sua linguagem verbal e não verbal (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016).

Quanto às competências gerais da BNCC, a competência 3, que envolve manifestações artísticas e culturais, é atendida quando os livros tratam de peças de teatro e filmes na seção de Produção de texto e de obras literárias na seção de Literatura (BRASIL, 2018). Além disso, conforme exige a competência 4, os livros tratam de diferentes linguagens em contextos variados - o livro do segundo ano usa a linguagem virtual ao abordar o gênero e-mail, a linguagem verbal ao ensinar sobre roteiros de cinema e a linguagem oral em contexto formal quando trata de seminários e mesas redondas (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016).

O livro do primeiro ano trata de diferentes contextos de comunicação, desde a linguagem das histórias em quadrinhos, ligadas ao lazer, até a carta aberta, que exige linguagem formal. Ao trabalhar com gêneros de esferas variadas, também promove o estudo de diferentes linguagens, como a literária e a jornalística. Na página 166, o livro desmistifica a ideia de que a língua oral sempre é informal e não tem planejamento, mostrando como o diálogo em uma entrevista se difere do diálogo no cotidiano em grau de formalidade, clareza e espontaneidade (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016).

Essa diversidade de gêneros e contextos comunicativos que os materiais didáticos apresentam é benéfica pois permite que o aluno se familiarize com diferentes linguagens e situações e possa aplicar esses conhecimentos na sua realidade, seja para continuar os

estudos, para atuar nas práticas cidadãs, etc.

Para atender a competência geral 7, vinculada à argumentação, o livro do segundo ano explica como a argumentação é construída em uma palestra (BRASIL, 2018). No entanto, os alunos tem poucas oportunidades de construir sua própria argumentação nas atividades propostas pelo livro. Da mesma forma, essa competência é pouco atendida no livro do primeiro ano, uma vez que apenas o gênero discursivo carta aberta usa a argumentação em um grau significativo (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016).

Em relação às sete competências específicas do itinerário formativo Linguagens e suas tecnologias para o Ensino Médio, analisa-se o cumprimento das competências 1, 2, 3, 4 e 7. As competências 5 e 6 não serão abordadas neste trabalho já que tratam de linguagens corporais ou artísticas e se encaixam principalmente nas disciplinas de Educação Física e Artes (BRASIL, 2018).

A primeira competência específica do eixo Linguagens e suas Tecnologias envolve compreender diferentes linguagens, manifestações artísticas e culturais para a ampliação da participação social, a interpretação crítica da realidade e continuar aprendendo (BRASIL, 2018). Na página 70 do livro do primeiro ano, é apresentado um texto sobre a influência da colonização portuguesa na Literatura brasileira, o que permite a interpretação crítica da realidade e usa manifestações artísticas e culturais para continuar aprendendo. Na página 135 o livro inspira-se no Arcadismo para propor uma atividade aos estudantes inspirada em uma série de fotos intitulada "*All I Own".* A atividade se relaciona com a ampliação da participação pois envolve a publicação de fotos em suportes diversos (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016).

Na página 21 do livro do segundo ano, o texto do material didático relaciona um aspecto do Romantismo à realidade atual, convidando o estudante a refletir sobre o assunto. Além disso, na mesma página explicita que a Literatura pode ser um espaço de crítica social. Na página 28, é proposto que o aluno escreva uma carta para participar de uma campanha, o que promove a participação social. Portanto, pode-se afirmar que a primeira competência específica é atendida pela coleção analisada.

A segunda competência específica estabelece que o currículo escolar deve combater preconceitos e promover o respeito à pluralidade de ideias (BRASIL, 2018). Na página 38, o livro do segundo ano leva o aluno a refletir sobre as ideias de um texto sobre a diversidade no Brasil, o que contribui para a promoção do respeito aos diferentes grupos étnicos. Já o livro do primeiro ano promove o respeito à pluralidade de ideias ao propor um exercício de reflexão sobre um acontecimento real envolvendo as diferentes visões do que é correto ou incorreto na língua (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p.274).

A competência três é atendida no livro do segundo ano tendo em vista que leva o aluno a utilizar diferentes linguagens com autonomia, colaboração, protagonismo e autoria ao propor atividades como a elaboração de um seminário e de um projeto com o fim de criar de um clube de leitores. Contudo, essas atividades não se relacionam diretamente aos

direitos humanos, ao consumo responsável e à consciência socioambiental, como propõe a BNCC (BRASIL, 2018). Porém, como já foi explicitado anteriormente, o livro do primeiro ano pede que os estudantes escrevam uma carta aberta sobre a falta de água, e em tal atividade vemos o cumprimento total dessa competência (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016).

Além disso, os livros do propõem uma produção de texto ao final de cada capítulo (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016). Dessa forma, os alunos produzirão um texto de cada gênero estudado, o que requer autoria, autonomia, colaboração e protagonismo. A mobilização dessas habilidades é fundamental para que o aluno possa utilizar seus conhecimentos linguísticos em outros ambientes e com diversos objetivos.

A competência quatro, que envolve compreender a língua como fenômeno variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, bem como combater preconceitos (BRASIL, 2018), pode ser identificada no livro do segundo ano, que discute sobre a variação regional e os empréstimos linguísticos (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016).

O livro do primeiro ano dedica algumas páginas a explicações e exercícios sobre variação linguística. A explicação transparece uma visão sóciointeracionista da língua, uma vez que mostra que a adequação linguística depende do contexto de comunicação. Os exercícios propostos pretendem levar o aluno a refletir sobre linguagens usadas por grupos sociais específicos e marcas de oralidade. Portanto, podemos deduzir que a variação linguística é menos trabalhada no livro didático do segundo ano pois já foi discutida com mais cuidado no primeiro volume da coleção (ORMUNDO E SINISCALCHI, 2016).

A respeito da linguagem digital expressa na competência específica sete (BRASIL, 2018), o livro do segundo ano trata do gênero e-mail no capítulo 8, abordando elementos de construção de sentidos como *emoticons* e pontuação expressiva (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p. 145). Já o livro do primeiro ano comenta sobre os blogs, trazendo uma entrevista com Bruna Vieira, que produz conteúdos digitais para jovens (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016, p.159-162). Essa atividade é útil pois dialoga com a realidade dos alunos e seus interesses.

Acerca dos questionários, quando perguntados sobre as atividades que os seus estudantes mais sentem dificuldade para realizar, as respostas mais assinalas pelos professores foram atividades de reflexão e análise linguística e atividades de escrita. No entanto, no questionário dos estudantes quase metade deles respondeu que a atividade mais desafiadora das aulas é produzir um texto escrito, cerca de 25% que é apresentar trabalhos para a turma oralmente e 13% dos estudantes respondeu que são os exercícios de reflexão linguística.

Apesar da dificuldade de produzir textos escritos, as respostas dos alunos demonstram que há diversidade de gêneros estudados. Logo, essa dificuldade pode ser atribuída não à falta de contato com o gênero, mas sim à falta de confiança para aplicar os conhecimentos linguísticos na produção textual.

Cerca de 43% dos professores relatam que em suas aulas adotam a perspectiva sóciointeracionista. Em sua maioria, os professores afirmaram utilizar nas revisões dos textos dos seus estudantes principalmente as estratégias indicativa e bilhete orientador. Neste quesito, é possível apontar uma prática coerente com a concepção de língua sóciointeracionista adotada pelos docentes, visto que as estratégias de correção bilhete orientador e indicativa promovem reflexão sobre o texto produzido e orientam de forma coerente para a próxima fase de produção textual. Por esse motivo, é improvável que a dificuldade que os alunos sentem ao produzir textos esteja relacionada à falta de orientação para a reescrita.

Tendo em conta os problemas gramaticais e linguísticos que podem aparecer na primeira versão de um texto, o professor pode realizar exercícios de análise linguística que retomem os conteúdos de linguagem para auxiliá-los na reescrita. Os professores que responderam o questionário relatam fazer, em sua maioria, exercícios de ortografia, pontuação, regência e concordância verbal e nominal. Eles afirmam perceber melhoras principalmente na parte gramatical e na macroestrutura após a aplicação dos exercícios, o que demonstra que os alunos têm dificuldades relacionadas a gramática e a estruturação das ideias no texto.

Os estudantes brasileiros relatam sentir ansiedade nas aulas por não saber responder alguma pergunta ou por ter dificuldade em produzir um texto escrito. O estudante de Ensino Médio imigrante responde que se sente ansioso com frequência nas aulas, pois sente dificuldade de compreender os conteúdos. A identificação desse sentimento nos estudantes é relevante para este trabalho pois mostra as suas dificuldades na disciplina.

Tendo em vista que a produção textual e as perguntas feitas durante as aulas foram estratégias assinaladas pelos professores para avaliação de aprendizagem, seria interessante pensar em algumas alterações para que o diagnóstico seja coerente com a real aprendizagem do estudante, uma vez que a ansiedade pode prejudicar o seu desempenho.

Em relação a avaliação da aprendizagem, as respostas demonstram diversidade de estratégias para avaliar, e as mais assinaladas foram a apresentação a produção textual e a realização de provas escritas de reflexão linguística. A diversidade nas estratégias é benéfica pois promove maior dinamismo nas aulas e a avaliação de todas as práticas discursivas.

5 I DISCUSSÃO

Para as autoras deste trabalho, os livros abordam, em sua maioria, práticas que estão de acordo com a perspectiva sóciointeracionista e que beneficiam o ensino da língua para alunos estrangeiros e brasileiros. Porém, apesar de desenvolver as quatro práticas discursivas, os livros trabalham principalmente com a leitura. Tendo em vista que a principal dificuldade dos alunos, conforme detectado nos questionários, é a produção de textos

escritos, o livro poderia trazer mais propostas de produção escrita em cada capítulo.

Considerando a concepção de multiculturalidade discutida no referencial teórico deste trabalho, podemos notar que a cultura brasileira é a que está mais presente no livro didático. Na seção de Literatura dos dois livros, estuda-se principalmente a história da Literatura brasileira e europeia. Seria positivo incluir mais obras latino-americanas, considerando que a proximidade geográfica gera influência na cultura brasileira e que recebemos imigrantes dos países vizinhos. As culturas estrangeiras poderiam aparecer no material didático com textos diversos e recomendações de pesquisa.

Na página 251, o livro do primeiro ano apresenta uma reportagem sobre o ensino de português como língua estrangeira para haitianos imigrantes (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016). As perguntas sobre o texto levam o aluno a refletir sobre esse processo de ensino e sobre o que motivou a imigração de tantos haitianos para o Brasil. Isso é importante pois faz o aluno imigrante se sentir representado no material didático e pode inclusive abrir espaço para que ele compartilhe com a turma a sua experiência aprendendo português como língua adicional e vivendo em um país estrangeiro, o que promoveria maior conhecimento e respeito.

De forma semelhante, o livro poderia incluir mais textos, imagens e menções a culturas estrangeiras, principalmente dos países dos quais o Brasil mais recebe imigrantes. Tal ação não se justifica somente pela necessária representação desse grupo de estudantes no material, mas também pela promoção do respeito, que se faz relevante visto que há grande probabilidade de os alunos brasileiros terem contato com imigrantes.

Além disso, 85% dos professores afirma valorizar a cultura dos alunos estrangeiros por meio de atividades escritas e/ou audiovisuais. Contudo, 43% dos alunos participantes da pesquisa sente que a sua ou as demais culturas são valorizadas apenas parcialmente. Tendo em vista que a BNCC defende que o ensino deve promover a pluralidade de ideias e valorizar a diversidade cultural (BRASIL, 2018), é necessário que haja um enfoque maior no estudo sobre as culturas estrangeiras no material didático e na prática dos professores.

Com base nas respostas dos estudantes, verificou-se que em metade dos casos há um equilíbrio entre atividades orais e escritas, enquanto na outra metade o professor utiliza mais atividades escritas ou apenas atividades escritas. Para o estudante brasileiro o predomínio das atividades escritas é interessante, visto que ele já pratica a oralidade diariamente e só precisa se familiarizar mais com as situações de fala formal. No entanto, para os estudantes imigrantes isso é uma desvantagem, pois dominar a oralidade é um essencial para comunicar-se e inserir-se na cultura local. Portanto, seria necessário houvesse um equilíbrio entre esses dois estilos de atividade.

Também seria benéfico que os professores diversificassem os materiais utilizados, que em sua maioria são os slides e o livro didático. Com a adição de novos recursos, pode-se ampliar o repertório dos alunos sobre os gêneros textuais, as práticas discursivas e os temas estudados de forma mais dinâmica, contextualizada e compatível com os seus

interesses.

Acerca da dificuldade nas atividades de produção textual, é importante que o professor respeite as fases de produção e aproveite os materiais de avaliação trazidos pela coleção Se Liga na Língua. O ensino contextualizado da gramática também pode contribuir para o domínio da habilidade escrita.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como tema a implementação do currículo de Língua Portuguesa e o ensino da gramática incluso nele. O artigo tinha o objetivo de discutir sobre as dificuldades de ensino apresentadas na aplicação do currículo de Língua Portuguesa do Ensino Médio no ensino de português como língua materna ou estrangeira. Tal objetivo foi alcançado por meio dos questionários, que evidenciaram as dificuldades de alunos brasileiros e estrangeiros.

Verificou-se que os principais desafios estão relacionados à produção textual escrita, e que a correção indicativa e com bilhete orientador, juntamente aos exercícios de análise linguística, podem levar ao desenvolvimento adequado dessa habilidade. Além disso, a análise do material didático e dos questionários apontou para uma necessidade maior de multiculturalidade nas aulas, especialmente tratando-se das culturas dos alunos imigrantes.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Aula de português: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 28 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça e da Segurança Pública. Brasil registra mais de 700 mil migrantes entre 2010 e 2018, 2019. Disponível em <https://www.justica.gov.br/news/collective-nitf-content-1566502830.29>. Acesso em: 28 dez. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder:** introdução à pedagogia do conflito**.** São Paulo: Cortez, 2003.

HANNA, Vera Lucia Harabagi. Interculturalismo, transculturalismo: reflexões sobre perspectivas transacionais nos estudos de línguas estrangeiras, In: LUNA, José Marcelo Freitas de (org.). **Internacionalização do currículo:** educação-interculturalidade-cidadania global. Campinas: Pontes Editores, 2016.

HOMBURG, Nice; SILVA, Rubia da. Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG. Vol.3 n.10. jan-jun/2007.

MARCONI, Marina de Andrade Marconi; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2018.

MENDES, Edleise. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE, In: MENDES, Edleise (org.). **Diálogos Interculturais:** Ensino e formação em português língua estrangeira. Campinas: Pontes Editores, 2011.

ORMUNDO, William; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua:** Literatura, Produção de texto, Linguagem, 1-Ensino Médio. 1. edição. São Paulo: Moderna, 2016.

ORMUNDO, William; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua:** Literatura, Produção de texto, Linguagem, 2-Ensino Médio. 1. edição. São Paulo: Moderna, 2016.

PARANÁ. Secretaria do estado de educação. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica**. 2006. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2020.

PINAR, William. **Estudos curriculares:** ensaios selecionados. São Paulo: Cortez, 2015.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RUIZ, E. D. A correção (o turno do professor): uma leitura. In: Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa. São Paulo: Contexto, 2010, p.33-47.

SERAFINI, M. T. (1994). Como escrever textos. 6ed. São Paulo: Globo.

ZOGHBI, Denise Maria Oliveira. Língua e cultura no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. In: SILVA, Kleber Aparecido da; SANTOS, Danúsia Torres (orgs.). Português como língua (inter)nacional: faces e interfaces. Campinas: Pontes Editores, 2013.

CAPÍTULO 11

LETRAMENTO DIGITAL: NOVAS PRÁTICAS SOCIAIS E ENSINO

Data de aceite: 02/05/2022
Data de submissão: 07/03/2022

Eduardo Almeida Flores
Universidade Federal de Mato Grosso
Barra do Garças – MT
http://lattes.cnpq.br/0365313225456137

Raiani Sena Neves
Universidade Federal de Mato Grosso
Barra do Garças – MT
http://lattes.cnpq.br/6810553031383747

RESUMO: O objetivo desse artigo é analisar como as novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), alteram as práticas sociais, o que exigem novas práticas de letramentos. Para isso, por intermédio de observações empíricas em nossa realidade social atual, buscamos analisar a crescente necessidade de inserção das linguagens digitais no ensino e as mudanças que os recursos tecnológicos causam nas práticas da sociedade, principalmente, nesse contexto de pandemia causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19). Como referencial teórico para a pesquisa, utilizamos os trabalhos de Jordão, (2007), Lajolo e Zilberman (2009), Street (2013), Fiorin (2015) e Dudeney *et.al.* (2016). As novas linguagens digitais promovem novas práticas sociais, novos modelos de comunicação e possibilidades de leituras. Parte-se do conceito que as atividades humanas são intermediadas pela linguagem e que o termo letramento não se restringe ao universo da palavra, mas, também, aos aspectos da vida e o conhecimento de mundo. Desta forma, com o advento de novas tecnologias, surgem novos conhecimentos e novas linguagens que precisam ser aprendidas no ensino educacional para preparar os estudantes para o presente e futuro em uma sociedade digital.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento digital. Linguagem. Prática social.

DIGITAL LITERACY: NEW SOCIAL PRACTICES AND TEACHING

ABSTRACT: The aim of this article is to study how new information and communication technologies (ICTs) change social practices or require new literacy practices. For this, through empirical observations in our current social reality, we seek to analyze the growing need to insert digital languages in teaching and the changes that technological resources cause in society's practices, especially in this context of a pandemic caused by the SARS-Coronavirus. CoV-2 (Covid-19). As a theoretical reference for the research, we used the works of Jordão, (2007), Lajolo and Zilberman (2009), Street (2013), Fiorin (2015) and Dudeney et.al. (2016). The new digital languages promote new social practices, new communication models and reading possibilities. It starts from the concept that human activities are mediated by language and that the term literacy is not restricted to the universe of words, but also to aspects of life and knowledge of the world. In this way, with the advent of new technologies, new knowledge and new languages emerge that need to be learned in educational teaching to prepare

students for the present and future in a digital society.
KEYWORDS: Digital literacy. Language. Social practice.

1 | INTRODUÇÃO

O conceito de Letramento envolve a noção de aprendizado da linguagem nas diversas práticas socioculturais. Nesse sentido, o objetivo desse trabalho consiste em analisar como as novas linguagens tecnológicas impactam no cotidiano das pessoas e no desenvolvimento de novos conhecimentos. Como método, adotamos observações empíricas em nossa realidade social. O intuito é analisar a crescente necessidade de inserção das linguagens digitais no ensino e as transformações que as TICs promovem nas práticas sociais, principalmente, no contexto de pandemia causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19).

Este artigo foi desenvolvido a partir das discussões realizadas na disciplina *Tópicos em Estudos do Letramento* do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI) da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e no curso *Linguagem, Neurociência e Educação: as bases do aprendizado* realizado pelo Grupo de Estudos em Linguística Funcional do Araguaia (GELFA) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Participaram das discussões professores que atuam em diversos níveis educacionais de instituições públicas e privadas.

De maneira geral, o estudo sobre o letramento não se interessa, especificamente, na aquisição de habilidades ou competências como no passado. De acordo comas novas propostas de estudo[1], letramento é pensado como prática social (STREET, 2013). Em vista disso, Lajolo e Zilberman (2009) apresentam vários conceitos de linguagem que podemos relacionar a ideia de letramento. Segundo as autoras, "[...] organização política, crenças e cerimonias religiosas, registros de conquistas, autoconhecimento – e todo o resto [...]" (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009, p. 18), passam pela linguagem e, portanto, todas as práticas sociais exigem algum nível de leituras. Desta forma, compreendemos que a atividade humana se da por meio da linguagem e que através dela tomamos consciência da nossa realidade e dos contextos sociais, políticos e culturais que experienciamos.

Nesse artigo, veremos a relação entre letramento e linguagem, observando os diversos conhecimentos sociais e as necessidades atuais de novas modalidades de ensino relacionado ao conhecimento tecnológico. Com isso, faremos considerações sobre o papel e os desafios da escola em constituir um sistema de ensino que atendam às necessidades dos estudantes que vivem uma nova realidade de ensino a partir do contexto pandêmico estabelecido nos últimos anos.

1 New Literacy Studies (Novos Estudos de Letramento) (Street, 2013).

2 | LINGUAGEM E LETRAMENTO

A linguagem é um fenômeno que está relacionado à comunicação. No entanto, ela não se reduz a transmissão de informação. Franchi (2011) afirma que:

> antes de ser para comunicação, a linguagem é para a elaboração; e antes de ser mensagem, a linguagem é construção do pensamento, e antes de ser veículo de sentimentos, ideias, emoções, aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos as nossas experiências. (p.55)

A linguagem, portanto, não é somente destinada ao intercambio social de comunicação, mas também é indispensável para o desenvolvimento intelectual de uma sociedade. É por meio dela que o homem organiza o pensamento e produz ideias.

Existe uma infinidade de linguagens como a escrita, a fala, a música, o teatro, o cinema etc. constituída por sistemas de signos linguísticos. Nesse sentido, todos esses recursos de linguagem servem para constituir nossas experiências e tornamos conscientes de nós mesmo, pois sua função básica é a representação do mundo, considerando vários aspectos, como as situações socioculturais de comunicação, os processos cognitivos, questões ideológicas etc. Assim, a linguagem não é um simples instrumento, pois determina e é determinada pelas relações sociais.

Letramento é um termo relativo à capacidade de ler, interpretar e interagir por intermédio de códigos socialmente compartilhados, ou seja, é a capacidade de desempenho da linguagem no mundo.

A partir dessa definição, consideramos que as discussões e estudos sobre o letramento, de maneira direta, envolve a capacidade de integração cidadã dos indivíduos em sociedade por meio da linguagem. Dito de outro modo, a noção de letramento está atrelada a prática social. Ao construirmos sentidos em tornos dos textos, somos influenciados por crenças, valores e interesses de grupos sociais. Isso significa dizer que nossos valores identitário são construídos nas práticas de letramento.

Naturalmente, considera-se o conceito de letramento ligado ao conceito de aprendizagem da linguagem em suas variadas formas. A comunicação, portanto, já não se limita à modalidade escrita, do texto impresso.

Atualmente, por conta dos avanços tecnológicos, temos acesso a uma variada gama de redes de comunicação, especialmente a internet. Ao acessarmos os *sites* da internet, somos bombardeados por múltiplas modalidades de comunicação, como imagens, sons, movimento; e isso possibilita o surgimento de novas formas de agir e pensar o mundo. A internet possui um forte potencial como local de construção de conhecimento.

Como vimos, o letramento não está atrelado apenas ao texto impresso, portanto não devemos falar apenas de um só letramento, mas de multiletramentos[2]. A nossa interação com a internet pode ser considerada um tipo de letramento importante - o letramento digital.

2 Vários modos de construção do significado.

A presença das tecnologias digitais criam novas formas de expressão e comunicação. Nesse novo contexto, devemos ter a capacidade de interpretar e criar sentido no âmbito crescente dos canais de comunicação digital.

Essas novas demandas da contemporaneidade coloca em xeque o papel da educação. O ensino escolar voltado principalmente para as práticas de leitura e escrita de textos como resumos, resenhas, ensaios, narrações e alguns poucos gêneros oriundos de outras esferas (jornalística e publicitária) não é suficiente para possibilitar que os alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam das novas tecnologias, de maneira ética, crítica e democrática.

A sociedade atual necessita de indivíduos letrados digitalmente. De acordo com uma pesquisa intitulada "A Revolução das Competências", promovida pela ManpowerGourp[3] e publicada no site *G1 Economia,* em 24 de janeiro de 2017, 45% dos postos de trabalho seriam automatizados nos próximos anos. Segundo essa mesma pesquisa, o contexto de automação exigirá dos profissionais novas competências, ou seja, novas práticas e desenvolvimento de novas linguagens, logo, novos letramentos.

Outro dado importante demonstra que os trabalhos de pessoas que nasceram a partir dos anos 90 ainda nem existem. Isso indica que novos letramentos surgirão com novas práticas de trabalho. Segundo a diretora de Recursos Humanos do ManpowerGourp, Márcia Almström, "Os profissionais precisam estar prontos para os novos empregos e as novas competências que surgirão em função dos impactos da tecnologia nas empresas e negócios" (ALMSTRÖM, 2017).

O que essa pesquisa e outros estudos nos apresentam é um contexto em que a modernização impactará os métodos de trabalho, exigindo das pessoas, em um curto prazo, novas habilidades e domínio de novas linguagens.

O contexto pandêmico em que vivemos acelerou essas necessidades de aprendizado. Hoje, o domínio de ferramentas tecnológicas, aplicativos, redes sociais, acesso a serviços públicos e privado via internet etc. modificaram as práticas sociais em grande medida. A pandemia acelerou mudanças profundas no mundo, o que aumentou a dependência de novas tecnologias digitais.

As instituições de ensino também foram impactadas com essas novas demandas, professores e estudantes tiveram que se adaptar rapidamente às novas práticas de ensino e aprendizagem em que o uso da linguagem acontece de maneira diversa daquela utilizada em modalidade presencial.

Considerando o que foi exposto até aqui, a educação deve preparar os estudantes para viver em um mundo de diversas linguagens e leituras que exige múltiplos letramentos com o intuito a preparar os indivíduos para as necessidades presentes, com a valorização dos conhecimentos culturais e populares, assim como, suas necessidades futuras,

3 Multinacional que realiza consultoria em solução e serviços inovadores para força de trabalho. Especializada em gestão de pessoas e com sede em mais de 80 países.

resultado do desenvolvimento tecnológico (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016). Nesse artigo, voltaremos nosso olhar para o letramento digital, pois as linguagens digitais se estabeleceram na sociedade com o avanço tecnológico e, com isso, surgiu a necessidade de desenvolvê-las no ensino. Logo, a educação deve preparar os estudantes para uma sociedade de múltiplas linguagens.

3 | LETRAMENTO E ENSINO

A escola desempenha um papel importante na formação dos estudantes, pois são nas instituições de ensino que o aprendiz constrói sentidos em seu contexto social e desenvolve consciência de sua agentividade e posição histórica, ideológica e cultural. (FERREIRA; TAKAKI, 2014). Nesse sentido, o letramento digital em ambiente de ensino/aprendizagem é visto como uma prática social que articula sujeitos em um fazer coletivo de acordo com demandas de um contexto específico.

Por ser importante na formação humana e cidadã, a educação deve atender as necessidades de aprendizagem de linguagens existentes no cotidiano dos estudantes. Direcionada para as diversas realidades e necessidades que os estudantes experienciam socialmente.

De acordo com Fiorin (2015)[4], a realidade existe independente das pessoas, porém, ela só ganha sentido por intermédio da linguagem. Em outras palavras, só pela linguagem que entendemos o mundo. As práticas de letramento digital podem estabelecer os vínculos entre o que é ensinado na escola e as linguagens que compõe a cultura e a sociedade que cada estudante vivencia – as linguagens que constituem estes sujeitos.

O desempenho linguístico humano não é um fenômeno estático, ele se molda e se aperfeiçoa no contexto histórico e sociocultural, daí surgem novas linguagens. Dessa maneira, a escola precisa ensinar as linguagens do cotidiano e não apenas direcionar o aprendizado da prática verbal (leitura e escrita). De forma alguma, deixamos de defender o aprendizado linguístico formal, pois ler e produzir textos escritos são práticas importantes para a formação dos estudantes, porém, com o surgimento de novas linguagens na sociedade, novas práticas de letramentos precisam ser desenvolvidas no ambiente escolar/acadêmico.

Nesse sentido, a importância do letramento digital é verificável em um mundo impactado por evoluções tecnológicas e demandas contextuais que integra as pessoas nas práticas digitais. Letramentos digitais são: “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17).

A cultura tecnológica não isenta as escolas e profissionais – principalmente os

4 FIORIN, Jose Luiz. A linguagem humana: do mito a ciência. In: FIORIN, Jose Luiz. **Linguística? Que é isso**. São Paulo: Contexto, 2015.

professores de línguas – a desenvolver nos estudantes competências e habilidades relacionadas às tecnologias (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016). As instituições de educação precisam buscar conhecimentos para além do ensino tradicional que promovem apenas os letramentos ligados à leitura e à escrita impressa.

Em decorrência da pandemia causada pelo novo coronavírus, aumentou-se o processo de migração das práticas educacionais para o ambiente digital. Esse processo já estava em desenvolvimentos com a possibilidade de educação à distância ofertada por diversas instituições de ensino – públicas e privadas. No entanto, o contexto pandêmico acelerou mudanças profundas nas práticas educacionais, o que envolveu adequação de legislações relacionadas à Educação, mudanças estruturais nos centros de ensino e aquisição de novos conhecimentos e habilidades relacionadas às TICs.

Diante desse novo cenário, pode-se afirmar que novas práticas educacionais foram estabelecidas, isto é, novas práticas de letramento. Antes, a necessidade de novos letramentos relacionados às TICs surgia pela impossibilidade de tempo, questões financeiras ou falta de estrutura educacional em vários níveis nas cidades e Estados. A partir do final de 2019, somadas a estas questões estão as necessidade decorrentes da pandemia. À vista disso, as praticas sociais que os sujeitos vivenciam determinam diferentes caminhos para a aprendizagem da linguagem, pois as mudanças desencadeadas por questões sanitárias nos últimos anos pressionaram ao desenvolvimento de novas linguagens.

> Assim como todas as tecnologias de comunicação do passado, nossas novas ferramentas digitais serão associadas a mudanças na língua, no letramento, na educação, na sociedade. [...] Por fim há de se chegar o dia em que nossas novas ferramentas estarão tão entremeadas em nossa linguagem cotidiana e em nossas práticas de letramento que quase não nos daremos conta delas. Mas esse dia está longe. (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17).

Logicamente, a previsão dos autores não se concretizou, pois as mudanças na língua, às necessidades de novos letramentos relacionados à educação já são uma realidade presente. De fato, nos últimos anos, emergiu a necessidade social de domínio de aparatos tecnológicos que muito rapidamente modificaram as práticas sociais como, por exemplo, os métodos do mercado de trabalho com o *home office*, a necessidade de aulas remotas, as práticas financeiras como compra e venda pela internet, transações *on-line* etc.

> A linguagem verbal, especialmente a escrita, já não é mais o único nem o principal meio disponível para construirmos sentidos válidos: podemos lançar mão de múltiplos recursos, que incluem a linguagem escrita, mas não se limitam a ela – a linguagem visual e a auditiva, por exemplo, assim como a interatividade do hipertexto e a multimodalidade de websites abrem uma gama enorme de procedimentos interpretativos que influenciam nossas maneiras de construir sentidos, mesmo junto às camadas da população global que ainda vivem supostamente à margem das sociedades digitais em vários países (JORDÃO, 2007, p. 20).

Vale destacar o peso das novas tecnologias no cotidiano dos profissionais de

ensino, pois muitas vezes essas novas ferramentas representam um desafios para esses profissionais, mesmo para os mais experientes. A exigência de ensinar estudantes que nasceram em um mundo tecnológico e digital diminui a segurança dos professores desacostumados com as TICs. Existe a crença difusa de que a geração mais jovem é mais tecnologicamente competente do que as gerações anteriores. Essa ideia pode ser percebida por intermédio de expressões como "nativos digitais" (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016). No entanto, é necessário superar o estranhamento e resistência das escolas em inserir ferramentas tecnológicas no cotidiano escolar (FREITAS, 2019)[5].

A utilização das TICs exige dos profissionais da educação novas habilidade de ensino, o proposito é a preparação dos estudantes para o desenvolvimento das linguagens digitais. Pinheiro (2016, p. 525) explica que "o letramento escolar grafocêntrico, mesmo sendo importante, não é suficiente para dar conta das mudanças constantes, sobretudo tecnológicas, que ocorrem tanto local quanto globalmente". (PINHEIRO, 2016, p. 525).

Os letramentos digitais são nossa realidade, não é possível ignorar a necessidade de uma política educacional e a implementação curricular de disciplinas que fomentem nas escolas o ensino digital e que condicione os professores para integração tecnológica em sala de aula com intuito de preparar os estudantes para a sociedade, para o acesso à cultura e ao mercado de trabalho.

As novas tecnologias na contemporaneidade realizaram transformações profundas na sociedade e as adequações tecnológicas modificam as práticas sociais. No âmbito laboral, por exemplo, profissionais que dominava suas práticas de trabalho precisam desenvolver novos conhecimentos e habilidades necessárias para o desempenho de suas atividades em um mundo digital. O trabalho com fotografia, por exemplo, exige dos profissionais novas experiências e novas leituras para o desenvolvimento de suas atividades. Um fotógrafo profissional vai adquirir letramentos que exigirá o conhecimento em alguns aspectos técnicos da profissão (utilização de recursos do equipamento fotográfico, resolução de imagens, ângulo fotográfico, enquadramento). Vale lembrar, que com a digitalização da fotografia, esses profissionais precisaram dominar outras linguagens como a de *software* de edição de fotos e vídeos, como o *Photoshop*.

Esse exemplo demonstra que as transformações digitais impactam as práticas sociais, por isso, exige novos letramentos. Desse modo, os profissionais que não dominam as novas linguagens podem perder mercado de trabalho para profissionais que conseguem acompanhar a evolução das ferramentas tecnológicas. O avanço na tecnologia nas últimas décadas não recaiu apenas na técnica profissional, pois mudaram os meios e formas de divulgação das atividades, que hoje é realizada de maneira mais independente e direta com o consumidor.

É comum a utilização das redes sociais para a divulgação de produtos e serviços. A

5 Fala realizada durante o curso *Tópicos em Estudos do Letramento* no curso de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade no ano de 2019.

venda de produtos pela internet foi adotada por pequenos empreendedores como, também, por grandes grupos empresariais que começaram a atuar pela *internet*, haja vista que conseguem maior alcance em rede. Além disso, ocorre a diminuição de custos com as lojas físicas e com a redução de funcionários. Há, também, benefícios para o consumidor como a maior variedade de produtos e comparação de preços.

Existem empresas que atuam pela internet com alcance e capital gigantesco. De acordo com reportagem publicada no *site* especializado Tecmundo em 2016, "Se no início da década de 1990, alguém dissesse que iria investir alto em uma empresa de internet, certamente ouviria muitas críticas [...] Hoje, já se sabe que há muitas empresas bilionárias nesse ramo" (HAMANN, 2016). É o caso da empresa *Amazon* que é a líder mundial de comércio eletrônico segundo essa publicação.

Muitas práticas sociais tradicionais na cultura estão se modificando por influência das novas tecnologias, como, por exemplo, a atividade jornalística que sofre profundas modificações pela digitalização das mídias. Em uma época de proliferação das redes sociais, o compartilhamento de informações acontece de modo mais acelerado do que acontecia em plataformas tradicionais como o rádio, o jornal impresso ou jornais televisivos que obedecem aos horários específicos na programação da TV. Nesse contexto, noticiar em primeira mão ou possuir exclusividade em uma notícia torna-se uma tarefa difícil. Por isso, no decorrer da consolidação tecnológica, adequações podem ser percebidas no sentido de satisfazer a necessidade de informar em tempo real, como, por exemplo, interromper as programações televisivas para noticiar algo com urgência.

Outra iniciativa interessante é a utilização de sites como o *Youtube* para ampliar o alcance de mídias como o rádio. A empresa Jovem Pan News com sede em São Paulo, por exemplo, é uma empresa de rádio que atua na frequência AM 620 kHz e aumenta seu alcance, utilizando plataformas digitais para transmitir ao vivo sua programação, alcançando audiência dentro e fora do Brasil. Esse movimento é percebido em outra empresas de comunicação no país também. Essa é uma adequação de linguagem perceptível que distinguem a experiência da prática social de se informar ouvindo rádio de uma nova prática que é: assistir via *internet* a programação tradicional de rádio.

Um fenômeno novo observável em nosso tempo é o surgimento de influenciadores digitais. Pessoas que trabalham em plataformas como o *Facebook*, o *Youtube*, *Instagram* etc. na criação de conteúdo sobre variados assuntos: games, política, *fitness*, alimentação saudável, cursos preparatórios, cinema, música entre outros. Estas pessoas, "antenadas" a linguagem tecnológica e ao alcance das mídias digitais influenciam internautas por intermédio de conteúdos que publicam em suas contas nas redes sociais. Muitos desses profissionais possuem milhões de seguidores e ganham fortunas com serviço de marketing de influência. A importância desses profissionais na propaganda é enorme, por isso, é comum que grandes empresas se interessem no financiamento e divulgação de seus produtos nesses canais não tradicionais de comunicação.

Não se sabe qual o futuro das próximas gerações, por isso, é necessário preparar as pessoas para desenvolver as linguagens de seu tempo, para que não vivamos em contextos de excluídos ou *analfabetos digitais,* sem deixar de considerar, obviamente, os conhecimentos e práticas sociais locais da comunidade. “Não sabemos quais novos problemas sociais e políticos emergirão. Mesmo assim, estamos começando a desenvolver um retrato mais claro das competências necessárias para eles [estudantes] poderem participar de economias e sociedades pós-industriais digitalmente interconectadas” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17). Principalmente, as instituições de ensino precisam preparar os estudantes para a prática de letramento digital, pois não se sabe ainda a dimensão dos impactos sociais da tecnologia no trabalho e nas relações socioculturais no futuro.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo realizar uma análise da importância da prática de letramento digital na contemporaneidade. Portanto, consideramos a relevância da inserção das novas tecnologias na sociedade, o que estabelece novas linguagens que devem ser trabalhadas no sistema de ensino. Estudantes e professores precisam desenvolver as linguagens relacionadas às tecnologias para viverem em um mundo cada vez mais digital. Consideramos que o desenvolvimento tecnológico, acelerado pelo contexto pandêmico, está mudado ou alterando as práticas sociais, o que exige o aprendizado de novas linguagens. A linguagem é um instrumento de interação social, portanto, as pessoas que não adquirem as linguagens compartilhadas socialmente estão excluídas de várias práticas. Tal situação pode restringir direitos, subjugando os indivíduos a uma situação de *analfabetismo digital* - situação que as instituições de ensino precisam ajudar a combater.

REFERÊNCIAS

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FERREIRA, Giovani; TAKAKI, Nara Hiroko. **Epistemologias de novos e múltiplos letramentos, identidade pós-moderna: repensando perspectivas para o ensino e aprendizagem de línguas**. Revista Primeira Escrita, Aquidauana, n. 1, p. 119-133, nov. 2014.

FIORIN, Jose Luiz. A linguagem humana: do mito a ciência. In: FIORIN, Jose Luiz. **Linguística? Que** é **isso**. São Paulo: Contexto, 2015.

FRANCHI, Carlos. Linguagem- atividade constitutiva*. In: FRANCHI, Eglê; FIORIN, Jose Luiz (org.). **Linguagem - atividade constitutiva: teoria e poesia**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

HAMANN, Renan. **Quanta grana!** as 10 empresas de internet mais valiosas da atualidade. Tecmundo, [n.l.], 2016. Disponível em: https://www.tecmundo.com.br/dinheiro/101797- quanta-grana-10-empresas-internet-valiosas-atualidade.htm. Acesso em: 11 maio 2019.

JORDÃO, Clarissa Menezes. **As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital**. Campinas, 2007.

KOMETANI, Pâmela. **Tecnologia vai mudar dinâmica no mercado de trabalho, diz pesquisa**. G1 Economia, [n.l.], 2017. Disponível em: https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/tecnologia-vai-mudar-dinamica- no-mercado-de-trabalho-diz-pesquisa.ghtml. Acesso em: 11 maio 2019.

LAJOLO, Maria; ZILBERMAM, Regina. A arqueologia da leitura. In: LAJOLO, Maria; ZILBERMAM, Regina. **Das tábuas da lei** à **tela do computador**. São Paulo: Ática, 2009.

NOTÍCIA, divulgador de. **Influenciadores digitais são a grande aposta para os profissionais de comunicação em 2018**. Exame, [n.l.], 2018. Disponível em: https://exame.abril.com.br/negocios/dino/influenciadores-digitais-sao-a-grande-aposta-para- os-profissionais-de-comunicacao-em-2018/. Acesso em: 11 maio 2019.

PINHEIRO, Petrilson Alan. **Sobre o Manifesto "a Pedagogy of multiliteracies: designing social futures" –** 20 anos depois. Trabalhos em Linguística aplicada. Campinas, v. 55, n. 2, p. 525-530, mai-ago, 2016. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8647409. Acesso em: 02 jun. 2019.

STREET, Brian. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan-abr, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v33n89/a04v33n89.pdf. Acesso em: 05 jun. 2019.

CAPÍTULO 12

HISTÓRIA, IDENTIDADE E MEMÓRIA: UM ESTUDO SOBRE OS NOMES DAS CIDADES BRASILEIRAS DO SUDESTE DO PARÁ

Data de aceite: 02/05/2022
Data de submissão: 17/03/2022

Elaine Ferreira Dias
UNIFESSPA, FALED
São Félix do Xingu - Pará
http://lattes.cnpq.br/8524216048483236

RESUMO: O objetivo deste artigo é apresentar os resultados iniciais de uma investigação sobre a toponímia do norte do Brasil, especificamente da mesorregião sudeste do Pará. De modo geral, a pesquisa busca discutir o processo histórico de nomeação das cidades daquela região, a partir de elementos linguísticos, marcas identitárias e a memória dos povos que a habitam. O estudo refere-se a nomes de cidades com motivação física e humana. O *corpus* utilizado para a pesquisa é composto por trinta e nove nomes de cidades. Para o desenvolvimento da pesquisa, a metodologia utilizada baseia-se na pesquisa bibliográfica e documental. Os critérios de classificação das categorias taxonômicas utilizadas seguem a proposta de Dick (1990). Como resultado preliminar, observou-se que das trinta e nove cidades estudadas há uma grande frequência de cidades que apresentam motivação hídrica e religiosa, e por sua vez, nomes de cidades com motivação em nomes de lugares, revelando muito sobre os estratos linguísticos, e sobre a história da região retratada, desde os primeiros movimentos de ocupação e povoamento do interior do Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Toponímia. Sudeste do Pará. Memória. Identidade.

HISTORY, IDENTITY AND MEMORY: A STUDY OF BRAZILIAN CITIES NAMES IN SOUTHEASTERN PARÁ

ABSTRACT: The aim of this article is to present the initial results of an investigation into the toponymy of northern Brazil, specifically the southeastern mesoregion of Pará. In general, the research seeks to analyse the naming history of the cities in that region, based on linguistic elements, identity marks and the memory of the peoples who inhabit it. The study refers to city names with physical and human motivation. The *corpus* used for the research is composed of thirty-nine city names. For the development of the research, it was used a methodology based on bibliographic and documental research. The classification criteria of the taxonomic categories followed a proposal by Dick (1990). The preliminary results observed reveal a large scale of cities names based on hydro and religious motivation, followed by cities names based on name of place. Which reveals a lot about the linguistic strata, and about the history of the region portrayed, since the first movements of occupation and settlement in the interior of Brazil.

KEYWORDS: Toponymy. Southeast of Pará. Memory. Identity.

1 | INTRODUÇÃO

O estudo dos topônimos permite o acesso à história, à memória e à identidade de um lugar. Por isso, o signo toponímico constitui

um verdadeiro “fóssil linguístico”, capaz de transmitir dados importantes sobre a história de um lugar (Dick, 1990).

Seu caráter motivado constitui uma de suas principais características, pois o fato de nomear determinado lugar por suas características peculiares permite estabelecer uma identificação entre o objeto e o termo designativo.

A criação de um topônimo será determinada por diversos fatores, mais concretamente destacam-se os fatores históricos, geográficos, sociais e políticos como determinantes, uma vez que muitas vezes fazem parte das estratégias de controle social de um lugar e momento da história de um país.

No Brasil, inicialmente, o sistema colonial e depois os movimentos migratórios internos influenciaram muito na formação dos topônimos.

O colonialismo mostra como a religiosidade e a busca de riquezas a todo custo influenciaram as primeiras descobertas. Existem em toda a toponímia nacional inúmeros exemplos de hagiotopônimos símbolos de religiosidade implantados pelos jesuítas desde os séculos XV/XVI e cultivados por muitos séculos. Além disso, a busca pelo ouro também produziu nomes de cidades em homenagem a esse metal precioso.

Posteriormente, os movimentos migratórios no interior do Brasil, com o deslocamento de inúmeras pessoas de outras regiões em busca de riquezas como madeiras e minerais, influenciaram não apenas os costumes e a cultura do lugar, mas também deixaram marcas indeléveis na toponímia.

Dessa forma, cada lugar é suscetível de produzir marcas identitárias que o diferenciam dos demais. Essas marcas são construídas a partir das relações de poder estabelecidas por grupos dominantes.

O objetivo deste artigo é apresentar os resultados iniciais de uma investigação sobre a toponímia do norte do Brasil, especificamente a mesorregião sudeste do Pará. Em linhas gerais, a pesquisa busca discutir o processo histórico de nomeação das cidades dessa região, a partir de elementos linguísticos, históricos e geográficos.

2 | O *CORPUS*

O *corpus* utilizado para a pesquisa é composto por trinta e nove nomes de cidades da mesorregião sudeste do Pará, Brasil, como pode ser observado no mapa abaixo:

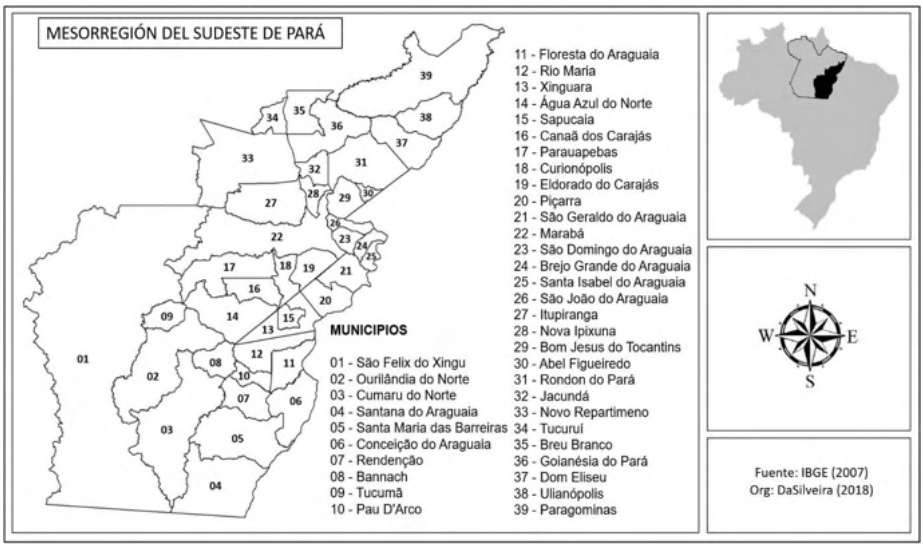


Figura 1. Mapa da Mesorregião do Sudeste paraense.

Fonte: IBGE (2007).

Para o desenvolvimento da pesquisa, a metodologia utilizada baseia-se em pesquisa bibliográfica e documental. Foram utilizados dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Os critérios de classificação das categorias taxonômicas utilizadas seguem a proposta de Dick (1990).

A seguir, os quadros (1) e (2) apresentam os topônimos e uma proposta de classificação, segundo Dick (1990).

Topônimos de naturaleza antropocultural			
Antropónimos	Axiótopônimos	Corotopônimos	Hagiotopônimos
• Ulianópolis • Bannach • Rondon do Pará	• Dom Eliseu • Curianópolis • Abel Figueiredo	• Palestina do Pará • Goianésia do Pará • Paragominas • Rondon do Pará • Canaã dos Carajás	• Conceição do Araguaia • Santa Maria das Barreiras • Santana do Araguaia • São Domingos do Araguaia • São João do Araguaia • Bom Jesus do Tocantins • São Geraldo do Araguaia • São Félix do Xingu

Quadro 1: Topônimos de natureza antropocultural.

Fonte: Elaboração própria, segundo classificação de Dick (1990).

Os topônimos de natureza antropocultural encontrados são: 1) antropônimos, referem-se a nomes de pessoas; 2) axiotônimos, referem-se a nomes de autoridades; 3)

corotopônimos, referem-se a nomes de lugares; 4) hagiotopônimos, referem-se a nomes de santos.

Topônimos de naturaleza física**				
Cardinotopônimos	Cromotopônimos	Fitotopônimos	Hidrotopônimos	Litotopônimos
• Agua Azul do Norte • Ourilandia do Norte • Cumaru do Norte	• Breu Branco • Itupiranga	• Floresta do Araguaia • Pau d`arco • Sapucaia • Cumaru do Norte • Tucumã	• Brejo Grande do Araguaia • Agua Azul do Norte • Paraupebas • Rio Maria • Xinguara • Nova Ipixuna • Novo Repartimento	• Ourilandia do Norte • Piçarra • Eldorado • Carajás

Quadro 2: Topônimos de natureza física.

**Registrou-se apenas um zootopônimo, o município "Jacundá".

Fonte: Elaboração própria, segundo classificação de Dick (1990).

Os topônimos de natureza física encontrados são: 1) cardinotopônimos, referem-se à localização geográfica; 2) cromotopônimos, referem-se a cores; 3) fitotopônimos, referem-se a nomes de plantas; 4) hidrotopônimos, referem-se a corpos d'água; 5) litotopônimos, referem-se a minerais; 6) zootopônimos, referem-se aos nomes de animais.

3 | IDENTIDADE E HISTÓRIA

A toponímia é atravessada por múltiplos significados construídos a partir das relações de poder em que alguns sujeitos, em determinados contextos históricos, construíram (COMERCI, 2012, p.2).

Na toponímia brasileira há predominância da influência do estrato português em relação ao estrato das línguas ameríndias e africanas.

Nos séculos XV e XVI, o continente americano era visto com entusiasmo, como uma oportunidade para encontrar ouro e prosperidade. Os colonizadores, para atingir seus objetivos, usaram o pretexto de cristianizar as populações selvagens. Conforme observado em:

> Declarou-se a nova cruzada, a qual servia também de pretexto a religião. Espanha e Portugal iam levar a palavra divina às populações selvagens do novo continente, agora descoberto.(...).A Igreja de Christo devia predominar em toda a terra, acompanhando a audacia das nações occidentais, que tinha dilatado os limites do universo. (AZEVEDO, 1901, p.9-12).

Assim, a influência do cristianismo se materializa na toponímia brasileira. Na mesorregião sudeste do Pará, os hagiotopônimos são muito frequentes, como pode ser

verificado nos quadros (1) e (2).

O cristianismo, símbolo da religião da Europa Ocidental, ocupa um espaço central nas novas terras, deixando as culturas ameríndias e africanas marginalizadas. Como prova disso, observou-se no *corpus* em estudo ausência de topônimos relacionados à religião das culturas ameríndia e africana.

É importante destacar que os topônimos de origem indígena encontrados estão diretamente relacionados às características físicas da região. Além disso, pertencem a apenas um grupo linguístico, o Tupi, embora haja a presença de línguas de outras famílias linguísticas na região.

Seguem exemplos de topônimos de natureza física de origem tupi:

Topônimo	Étimo tupi	Significado	Clasificação
Xingu	*Xin-gu*	Ensenada em ponta	Hidrotopônimo
Xinguara	*A`ra-guaya*	Rio das araras	Hidrotopônimo
Sapucaia	*Yasapu`kaya*	Planta da família das lecitidáceas	Fitotopônimo
Cumaru	*Kuma`ru*	Arvore da família das Papilionaceas	Fitotopônimo
Jacunda	*Yakun` da*	Peixe da família dos ciclídeos	Zootopônimo

Quadro 3. Topônimos de natureza física de origem Tupi.

Fonte: Elaboração própria.

Outra peculiaridade em relação aos topônimos do sudeste paraense é a influência hídrica. A importância do rio está diretamente relacionada ao desenvolvimento econômico da região, também é o meio de transporte mais antigo e utilizado, onde inclusive é utilizado para transportar não só pessoas e alimentos, mas também as riquezas da terra.

> Perdidos na solidão immensa, assombrados do volume das aguas, por vezes agiotas como as do oceano, receosos de algum encontro funesto com tribus indomitas, consideravam milagroso o salvamento. (...)Tomadas as alturas dos pontos, por onde entraram e por onde saíram, a distancia é de 57 leguas. Nada mais é preciso para nos certificarmos que a entrada foi pelo rio do Pará; a saída pela boca do Amazonas. (AZEVEDO, 1901, p. 24-30).

A busca do ouro deu origem a litotopônimos como Ourilândia e Eldorado. Como pode ser visto no fragmento:

> Bastava atravessar o oceano e penetrar no interior das terras: lá se cavava ouro à saciedade. (...) Estivera no Grão-Pará, onde, a seu ver, se iria dar, baixando pelo Napo. Lá colhera noticia de que, por aqueles rio, se encontrava o El-Dorado, e a Casa do Sol; descoberta que, realizada satisfaria as ambições mais intensas. (AZEVEDO, 1901, p.29).

Em outro momento histórico, marcado pelo processo de interiorização do Brasil, nota-se um intenso fluxo migratório, com o ímpeto não só de descobrir novas terras, mas

de ocupar espaço. Os migrantes não são mais europeus, mas brasileiros de outras regiões do país como Goiás, Minas Gerais, Mato Grosso etc. Esse processo ocorreu inicialmente no século XVIII, mas foi mais efetivo no século XX, com inúmeros incentivos do governo central (BRASIL, 1990, p. 92).

As consequências podem ser vistas na língua, cultura e tradições locais que diferenciam a mesorregião sudeste do Pará das demais regiões do mesmo Estado. Na toponímia há registros de corotopônimos e antropônimos relacionados a outros estados como Minas Gerais e Goiás como Goianésia, o mesmo nome de um município do Estado de Goiás, e Paragominas, relacionado aos estados do Pará, Minas Gerais e Goiás.

A influência de outros estados brasileiros nessa região passa a fazer parte da história local e na base da identidade dessa mesorregião.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste texto foi discutir o processo histórico de nomeação das cidades da mesorregião sudeste do Pará, com base em elementos linguísticos, históricos e geográficos.

Como foi demonstrado, a identidade é o resultado de um processo de construção mediado pelo contexto histórico, geográfico, social e político. Esses fatores são influenciados por relações de poder historicamente estabelecidas.

A toponímia da mesorregião sudeste do Pará é constituída basicamente por nomes de origem portuguesa, o estrato linguístico dominante é, portanto, o português, língua do colonizador. Depois do português, o estrato linguístico tupi é o segundo mais utilizado nesta região. Não há registros de nomes de lugares de línguas de outros grupos étnicos. Também não há registros de topônimos do estrato linguístico das línguas africanas, historicamente mais frequentes em outras regiões do Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL .*Divisão regional do Brasil em mesorregiões e microrregiões geográficas.* Volume 2.Tomo 1. Rio de Janeiro: IBGE,1990.

COMERCI, M. E. *Espacios y tiempos mediados por la memoria:* La toponimia en el oeste de La Pampa en el siglo XX .Vol 2, 2012. URL : http://corpusarchivos.revues.org/816.[Consultado el 01 octubre 2016].

D'AZEVEDO, J. L. *Os Jesuitas no Grão-Pará: suas missões e a colonização:* Bosquejo historico com varios documentos ineditos. Lisboa: Livraria Editora Tavares Cardoso & Irmão, 1901.

DICK, M.V.P.A. *Toponímia e antroponímia no Brasil.* Coletânea de estudos. São Paulo: Gráfica da FLCH/USP, 1990.

FERREIRA, M. C. *Dicionário morfológico tupi-guarani.* 3 ed. revista e ampliada. São Paulo: Edicon, 2007.

FERREIRA, J. C. V. (2003). *Cidades do Pará: origem e significado de seus nomes.* Belém: Rede. IBGE (2018). *Cidades.* Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br. [Acesso em: 7 de maio de 2018].

Mapas. Disponível em: https://mapas.ibge.gov.br/bases-e-referenciais/bases-cartograficas.html. [Acesso em: 7 de maio de 2018].

CAPÍTULO 13

CONCORDÂNCIA NOMINAL DE NÚMERO COM NOMES PRÓPRIOS COMPOSTOS

Data de aceite: 02/05/2022

Edson Domingos Fagundes
UTFPR, Curso de Letras, Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas
Curitiba, Paraná, Brasil

RESUMO: A regra de concordância nominal (CN) de número constitui um caso de mudança em curso no português do Brasil (PB): conforme os trabalhos que seguem os estudos pioneiros de Scherre (1978, 1988), a marca **-s** de concordância aparece nos elementos do SN (sintagma nominal) que se encontram mais à esquerda do núcleo (**as** menina bonita). No entanto, levantamento de dados da CN nos dados do VARSUL-Paraná evidenciaram ocorrências que, aparentemente, contradizem essa regra: *essas academia militares*; *moradores de conjunto habitacionais*. A partir desses dados verificamos que há situações em que aparece um outro tipo de CN: trata-se dos nomes fantasia de alguns estabelecimentos comerciais, como *Casas Pernambucanas, Casas Bahia, Móveis Capão Raso, Móveis Danúbio*. Na publicidade apresentada por essas instituições, flagramos o seguinte: “Não adianta bater, eu não deixo você entrar, é lá **na** Pernambucanas que eu vou comprar”; “Estamos aqui **na** Casas Bahia”; “Por isso que **a** Danúbio faz tudo”; “As condições **do** Móveis Capão Raso do Pinheirinho estão realmente de arrasar”. Vai-se discutir em que medida essa aparente não concordância (*i*) transgride ou não a regra geral de CN, (*ii*) ou instaura um caso de exceção a essa mesma regra.

PALAVRAS-CHAVE: Concordância nominal; VARSUL; Linguagem da publicidade; Variação e mudança no PB.

ABSTRACT: The nominal agreement rule (CN) of number constitutes a case of change in progress in Brazilian Portuguese (BP): according to the works that follow the pioneering studies of Scherre (1978, 1988), the agreement mark -s appears in the elements of the SN (nominal phrase) that are found more to the left of the nucleus (the beautiful girls). However, a survey of CN data on VARSUL-Paraná data showed occurrences that apparently contradict this rule: these military academies; housing estate residents. Based on these data, we found that there are situations in which another type of NC appears: these are the fancy names of some commercial establishments, such as Casas Pernambucanas, Casas Bahia, Móveis Capão Raso, Móveis Danúbio. In the advertising presented by these institutions, we caught the following: "It's no use knocking, I won't let you in, it's there in Pernambuco that I'm going to buy"; "We are here at Casas Bahia"; "That's why Danube does everything"; "The conditions at Móveis Capão Raso do Pinheirinho are really devastating". It will be discussed to what extent this apparent non-agreement (i) violates or not the general rule of NC, (ii) or establishes a case of exception to this same rule.

KEYWORDS: Nominal agreement; VARSUL; Advertising language; Variation and change in BP.

INTRODUÇÃO

O trabalho de análise da Concordância Nominal (CN) do grupo de pesquisa VARSUL-Paraná (Variação Linguística Urbana na Região Sul) possibilitou que fosse feita a descrição das ocorrências desse fenômeno nas quatro cidades do banco de dados desse estado, isto é, Curitiba, Irati, Londrina e Pato Branco.

A descrição da CN no Paraná teve como ponto de partida o trabalho pioneiro de Scherre (1978, 1988), considerado como grande marco no estudo da concordância nominal do Português do Brasil (PB). Nele, a autora realiza um minucioso levantamento dos trabalhos anteriores sobre esse tema e das variáveis até então trabalhadas. Além disso, a pesquisadora trata das influências de fatores linguísticos e extralinguísticos no estudo da concordância nominal, postulando a existência de um sistema que gerencia essa variação. Nesse sistema seria possível prever em quais estruturas linguísticas e sob que condições sociais o informante estaria mais propenso a manifestar marcas de plural (-**s**) no SN. Podemos sintetizar o modelo de Scherre desta forma: quanto mais à esquerda do núcleo, maior probabilidade de aparecer a marca morfológica de plural, como em ***as*** *casa grande*.

Assim, o levantamento dos dados de CN — cujos principais resultados se encontram publicados em Menon, Fagundes e Loregian-Penkal (2010); Penkal, Fagundes e Menon (2011), Menon, Loregian-Penkal e Fagundes (2013) — discutiram e exemplificaram as ocorrências de CN encontradas nos informantes das quatro cidades do VARSUL no Paraná, à luz dos conceitos apresentados por Scherre, e comparando com estudos que se orientaram a partir do trabalho dessa autora.

Contudo, alguns dos dados encontrados no corpus pesquisado, como *academia militares* e *conjunto habitacionais*, aparentemente contrariavam a regra proposta por Scherre. A partir dessa constatação, verificamos haver outra situação no PB, em que a CN também não se encaixa na regra proposta. É desses dois conjuntos de dados que nos ocuparemos no presente trabalho.

REGRA OU EXCEÇÃO?

Ao realizarmos o levantamento e a codificação dos dados da cidade de Irati –que, nas análises preliminares, se revelou a mais conservadora no que se refere ao menor índice de apagamento do pronome SE, sobretudo o reflexivo (Bandeira, 2007), e é a cidade que mais apresentou usos de subjuntivo na alternância subjuntivo/indicativo (Fagundes, 2007) – nos deparamos com duas ocorrências que não se encaixavam nas regras com as quais analisávamos os dados de apagamento da CN. Vejamos os dois casos, apresentados nos exemplos (1) e (2).

1. Assim é o exército e essas- essas **academia militares** lá (IRT 23M B SEG 401)[1]

2. Esto na reunião, em reuniões com- com jovens, com moradores de- de **conjunto habitacionais** onde- uma veyz que eu trabalhei na habitação, por trêys anos eu trabalhei (IRT 15 M AGIN 20)

A expectativa de encontrarmos a marca de plural (s) "mais a esquerda do núcleo" do SN, exceto quando há o preenchimento de todos os elementos (*essas academias militares*) no primeiro exemplo, nos levou a refletir qual seria a razão para o falante não estar aplicando a regra proposta por Scherre (*essa**s** academia militar* ou *essa**s** academia**s** militar*).

Assim, na busca de uma explicação plausível, levantamos a seguinte questão: em que medida essa aparente não concordância por parte do falante (*i*) transgride ou não a regra geral de CN, (*ii*) ou instaura um caso de exceção a essa mesma regra?

Tradicionalmente, os sintagmas negritados em (1) e (2) poderiam ser considerados como verdadeiras palavras compostas, daquele tipo que recebe a marca de plural nos dois constituintes: *conjunto**s** habitacionai**s***, *academia**s** militare**s***. Porém, (*i*) esses sintagmas passaram a designar entidades específicas; (*ii*) constituíram verdadeiros títulos, "rótulos", (*iii*) diferenciam-se, assim, dos "conjuntos" e "academias" comuns.

A hipótese de que o falante estivesse aplicando nesses dois casos a mesma regra que é aplicada a substantivos compostos como *guarda-roupa / guarda-roupa**s***; *alto-falante / alto-falante**s***, por exemplo, nos ajudaria a aceitar a perspectiva de que não há transgressão da regra geral, mas sim, que se trata de um caso especial de sua aplicação, isto é, para "academia-militar" teríamos o plural formado com "academia-militares". No segundo exemplo teríamos então "conjunto-habitacional" no singular e "conjunto-habitacionais" no plural.

Assim, ao considerarmos o bloco, como constituindo um vocábulo fonológico (conforme Menon, Fagundes e Loregian-Penkal, 2014), o falante não estaria invalidando a regra proposta por Scherre com essa escolha, como possibilidade alternativa à utilização da CN padrão.

Uma vez que no conjunto dos dados da cidade de Irati havia somente os dois exemplos mencionados, fomos à busca de outros exemplos, com o intuito de testar a regra ainda mais uma vez. Deparamo-nos, então, com outra ocorrência em que, novamente, o mesmo questionamento vem à tona. Esse é o caso que parece ocorrer com o uso de nomes fantasia de estabelecimentos comerciais, como *na Pernambucanas*, por exemplo, como veremos a seguir.

1 A codificação das ocorrências do VARSUL apresentada contém as seguintes informações, pela ordem: código da localidade (Irati: IRT), número da entrevista (23), sexo do informante (masculino: M), faixa etária do informante (25 a 50 anos: A, acima de 50 anos: B), escolaridade do informante (primário: PRI. ginásio: GIN, segundo grau: SEG) e linha em que se encontra a ocorrência na entrevista.

UMA COISA LEVA À OUTRA

Questionar o fato de o falante não estar se valendo de nenhuma das duas regras aqui levantadas, a CN canônica e a descoberta por Scherre, com que trabalhávamos, fez com que outros exemplos de exceção à regra surgissem a partir da constatação do uso que é feito no PB, por exemplo, em alguns comerciais de televisão.

Assim, constatamos que há situações em que aparece um "outro tipo" de CN: trata-se dos nomes fantasia[2] de alguns estabelecimentos comerciais, como *Casas Pernambucanas, Casas Bahia, Móveis Capão Raso, Móveis Danúbio*. Na publicidade apresentada por essas instituições, flagramos o seguinte:

> "Não adianta bater, eu não deixo você entrar, é lá ***na*** *Pernambucanas* que eu vou comprar".
>
> "Estamos aqui ***na*** *Casas* Bahia".
>
> "Por isso que ***a*** *Danúbio* faz tudo".
>
> "As condições ***do*** *Móveis Capão Raso* do Pinheirinho estão realmente de arrasar".

Vamos discutir nesse segundo caso, também, em que medida essa aparente não concordância (*i*) transgride ou não a regra geral de CN, (*ii*) ou instaura um caso de exceção a essa mesma regra; ou ainda, (*iii*) nem uma coisa, nem outra.

OS EXEMPLOS

Os exemplos apresentados e discutidos a seguir foram retirados de textos de anúncios e filmes comerciais da televisão. A grande maioria desses anúncios, veiculados pelas emissoras de rádio e de televisão do país têm, como é sabido, o acompanhamento de uma equipe de produção que inclui uma quantidade grande de pessoas, desde o desenvolvimento de uma campanha publicitária até sua execução e, posteriormente, da repercussão junto ao público-alvo interessado. Para a produção da peça publicitária são convocados diversos profissionais, dentre os quais roteiristas e revisores, contando ainda com o olhar crítico de quem dirige todo o trabalho e do cliente, que aprova ou não o resultado final que vai chegar até o rádio e a televisão.

Portanto, é de se esperar que haja o cuidado com a correção gramatical[3] dos textos e com a escolha de termos e mesmo da marcação, ou não, do sotaque das personagens envolvidas. Por esta razão, não é de estranhar algumas das escolhas feitas, pois certamente vêm corroborar as intenções do produtor do comercial e do cliente. Isto é, há vários "filtros" que são utilizados na composição das peças publicitárias antes da sua veiculação pelos meios de comunicação: produção, roteiro, textos, questões de língua portuguesa,

2 O nome fantasia pode ou não coincidir com a razão social, que é o nome como a empresa é registrada na Junta Comercial dos estados, no cartório ou na Receita Federal. Por exemplo, Casas Pernambucanas é o nome fantasia, nome de fachada ou marca popular; a razão social da empresa é Artuhr Lundgren Tecidos S.A.

3 Conforme Souza (2012) demonstrou, a linguagem de publicidade é altamente conservadora, embora queira transmitir uma imagem inovadora da língua.

adequadas às necessidades e aos interesses do cliente.

Nosso primeiro exemplo é um comercial de rádio e de televisão dos anos 1960, das *Casas Pernambucanas*: o nome da empresa é mencionado como "as casas Pernambucanas" e há a presença de marca formal de plural em todos os elementos do SN. Esse comercial para a televisão, um *jingle*, isto é, uma mensagem publicitária musicada, com um texto simples e de curta duração, em preto e branco, hoje é facilmente encontrado em qualquer página de busca na *internet* a partir da inserção das seguintes palavras "Quem bate? Pernambucanas". Eis o texto:

> 3) (*Um Fantasminha bate três vezes à porta*)
> –Quem bate?
> –É o Frio!
> (*Musica ao fundo, cantado*):
> Não adianta bater, eu não deixo você entrar.
> **As**[4] Casas Pernambucanas é que vão aquecer o meu lar.
> Vou comprar flanelas, lãs e cobertores. Eu vou comprar
> **nas** Casas Pernambucanas e nem vou sentir
> o inverno passar.
> (*Locutor*)
> Casas Pernambucanas, onde todos compram:
> lãs, flanelas e cobertores.
>
> (Casas Pernambucanas, Linxfim, 1962.
> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ltls2OJyf_s>
> Acesso em 12 set. 2014)

Na versão de 2013 desse *jingle*, é feita uma releitura do comercial anterior. A empresa é nomeada agora como "**a** Pernambucanas", em que o SN tem seu primeiro elemento "a" sem marca de plural.

> 4) (*O Fantasminha bate três vezes à porta*)
> –Quem bate?
> (*Musica ao fundo, cantado*)
> Não adianta bater, eu não deixo você entrar.
> É lá **na** Pernambucanas que eu vou
> Aquecer o meu lar.
> Comprar cobertores, mantas e edredons[5],
> Eu vou comprar
> **Na** Pernambucanas eu não vou sentir
> O inverno passar.
> (*Locutora*)

4 Negritos acrescentados.

5 Veja-se que os tempos mudaram: hoje, ninguém mais faz pijamas com tecido de algodão felpudinho que se chamava flanela. Atualmente, nem os cueiros dos bebês são feitos de flanela, porque simplesmente não se usa mais cueiros, substituídos pelos práticos "tops" agora comprados prontos, feitos de tecidos mais modernos: *plush*, malha de algodão ou moletons, ou o moderno polar (*fleece*). Os modernos *edredons* substituíram os antigos *acolchoados*, feitos com recheio de algodão ou lã de carneiro...

Pernambucanas, por que eu quero sempre mais.

(Plugcitários, Inverno Pernambucanas 2013 – Quem bate?
Disponível em: <http://plugcitarios.com/2013/06/a-volta-do-jingle-quem-bate-e-o-frio-das-casas-pernambucanas/>
Acesso em 12 set. 2014)

Essas duas peças publicitárias das Casas Pernambucanas nos permitem flagrar, primeiramente, dois momentos diferentes na história da publicidade no país e, em segundo lugar, o modo como os profissionais da área produzem esse tipo de mídia.

A releitura do comercial dos anos sessenta também inclui uma releitura de como o nome fantasia é tratado pelo público consumidor e pelos publicitários, que se valem dum apelo à linguagem "menos formal", digamos assim, tentando aproximar o seu filme e o seu texto da linguagem usada pelo seu público-alvo.

À primeira vista, podemos entender que há a omissão da palavra "loja" em "*na* [*loja da rede Casas*] *Pernambucanas*". Algo semelhante acontece com o exemplo (5) abaixo, de uma outra grande rede de lojas no Brasil:

5) "EXCLUSIVO! Estamos aqui **na** Casas Bahia, e a loja tá lotada.
[...] Preço baixo deixa a loja *lotada* mesmo! Corra **pra** Casas Bahia!"

(Comercial das Casas Bahia.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4xMO8HT_o2Q>
Acesso em 29 ago. 2014)

Contudo, quando o núcleo do nome fantasia está no singular, não há estranhamento, como vem a ser o caso dos comercias das redes de lojas Colombo (6) e Renner (7):

6) "Cada um tem seu jeito de dizer porque é bom demais comprar **na** Colombo."

(Comercial das Lojas Colombo - É bom demais comprar aqui – 2008.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=i1cNMejNIRU>
Acesso em 12 set. 2014)

7) "É por isso que na Renner tem novidade sempre. E você, já foi **na** Renner hoje?"

(Primavera Renner.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=huBzv1-h0d8>
Acesso em 25 ago. 2015)

Além dos exemplos mencionados, cujos nomes fantasia são femininos, o que nos deixou especialmente intrigados, à primeira vista, foram os casos em que o nome fantasia se referia a SNs masculinos, com marca de plural, como no caso do exemplo (8), dos "Móveis Capão Raso" (lojas em Curitiba, PR):

8) "As condições **do** Móveis Capão Raso do Pinheirinho estão realmente de arrasar..." "... gente, é *uma loja completa*, que com certeza vai te dar um excelente

atendimento...” “... Móveis Capão Raso em dois endereços...”.

(Shoptour CTB – Móveis Capão Raso.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3YlY4OW3coc>
Acesso em 12 set. 2014)

Assim, como explicar o exemplo (8)? Poderíamos inferir que se trata de uma loja, no bairro Capão Raso, em Curitiba, pois a loja leva o nome do bairro. Mas, como justificar a alteração do gênero do SN, uma vez que se trata de *uma loja* de móveis (masculino plural), visto que não é mencionado inicialmente que se trata de “uma loja”? Porém, na sequência, vem a informação de que se trata de duas lojas, e que há dois endereços na cidade com esse nome e que não estão no mesmo bairro.

A EXPLICAÇÃO

Ao examinarmos um outro exemplo, dentre os levantados para ilustrar a questão, se vislumbrou uma possível solução. Naturalmente, na solução do nosso problema está envolvida a imagem que o falante tem da “loja” ou do “estabelecimento comercial” em questão. Assim, “as casas” podem ser nomeadas por uma dentre as tantas que existem; afinal, em muitas cidades, não dispomos de mais de uma loja ou “casa” da referida empresa. Por sua vez, “os móveis”, enquanto “estabelecimento”, “negócio” ou “ponto comercial de venda” podem merecer referência a um só deles.

Para o caso de alguém estranhar a mudança de gênero, soluções que exaltem as qualidades da loja podem ser chamadas para esclarecer o ouvinte, leitor ou possível cliente:

9) “O Aliança é o verdadeiro shopping dos móveis”.

(Novo Comercial Aliança.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zwmsmuME20I>
Acesso em 12 set. 2014)

Em (9), dos *Móveis Aliança*, o locutor anuncia que “o Aliança é o verdadeiro shopping”. Podemos inferir do texto que a loja dos Móveis Aliança é comparada a um “verdadeiro” shopping, dada a quantidade de ofertas e tamanho da loja. Talvez ao subentendermos a palavra ‘shopping’ junto à marca Aliança justifique o fato de o primeiro elemento do SN estar sendo usado no masculino, isto é, “o shopping de Móveis Aliança”.

Assim, tendo em mente o conhecimento comum prévio, necessário para se saber, afinal, qual é o ramo de atividade em que a casa, loja ou estabelecimento comercial atua, é preciso que o falante e o ouvinte partilhem esta informação previamente, ou então, pode-se inferir na fala do outro que se trata de uma informação que é comum.

Por isso, quando o falante se refere a um supermercado, por exemplo, cujo nome

é feminino, não se estranha que se use o masculino diante dele: **o** *Renata*, **o** *Esperança*, **o** *Estrela*. Subentende-se que se trata, portanto, de: **o** (supermercado) *Renata*, **o** (supermercado) *Esperança*, **o** (supermercado) *Estrela*. Assim, temos também, **o** (colégio) *Santa Maria*, **o** (colégio) *Medianeira*, *o* (*colégio*) *Assunção*. Todos com um referente feminino subjacente: Nossa Senhora.

O mesmo ocorre quando nos referimos a um ramo de atividade qualificado por um nome masculino, assim temos:

10) "Por isso que **a** *Danúbio* faz tudo."

(Danúbio Móveis.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B2_BpvR--H4>
Acesso em 12 set. 2014)

O anúncio refere-se a (movéis) Danúbio que, naturalmente, pode estar se referindo à loja dos *Móveis Danúbio*, como ocorre e está mais explícito em (11), um outro caso semelhante:

11) "Acabei de decorar a casa **na** *Móveis Campo Largo*" ... "Você também devia deixar **a** *Móveis Campo Largo* entrar na sua casa."

(Móveis Campo Largo.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AVOefdv_SK4>
Acesso em 12 set. 2014)

Esse uso, em que se subentende o ramo comercial a partir da menção do nome fantasia, aparece em outros momentos e é documentado, por exemplo, em uma marchinha de carnaval dos anos 1950:

12) Sassassaricando
Todo mundo leva a vida no arame
Sassassaricando
A viúva, o brotinho e a madame
O velho na porta **da** *Colombo*
É um assombro
Sassaricando

(Sassaricando.
Disponível em: <http://letras.mus.br/marchinhas-de-carnaval/473888/>
Acesso em 12 set. 2014)

A "Colombo" mencionada na canção é a *Confeitaria Colombo* (fundada em 1894), que é um "ponto comercial" e turístico muito conhecido e famoso no Rio de Janeiro, antigamente só frequentado pela elite e pelos artistas. A canção não faz mais que incorporar ao seu texto o modo pelo qual as pessoas se referiam à confeitaria nos anos de 1950.

Então, vamos tentar dar conta dos fatos.

A METONÍMIA

Em sua "Introdução à gramaticalização, Gonçalves *et al.* (2007:46), nos apresentam a descrição dos "mecanismos de gramaticalização". O texto é composto a partir da reunião dos apontamentos de vários autores que remetem para a função referencial do tradicional conceito de *metonímia*, "que permite usar uma entidade em substituição a outra", funcionando como mecanismo de entendimento, isto é, apontando "mais aspectos do que está sendo referido".

O texto chama a atenção para o fato de os conceitos envolvendo a metonímia não serem arbitrários, mas sistematizados, pois

> fazem parte do pensamento, ações e fala, e podem ser exemplificados, principalmente, através de relações de substituição "da parte pelo todo", "do produtor pelo produto", "do objeto usado pelo usuário", "do controlador pelo controlado", "da instituição pela pessoa responsável", e assim por diante. (Gonçalves ***et al.***, 2007:46)

Assim, a metonímia funciona através da contiguidade, em que há um conjunto de crenças e conhecimentos envolvidos em uma dada estrutura conceitual (conforme Taylor, 1989, *apud* Gonçalves *et al.*, 2007:47), estendendo e associando o significado.

Os autores observam que a gramaticalização remete ainda a um "tipo de inferência pragmática":

> A mudança de significado por associação metonímica resulta de um raciocínio "abdutivo", por meio do qual o falante observa determinado resultado no discurso, invoca uma lei (da linguagem) e infere que, a um uso posterior, pode ser aplicada essa mesma lei. (Gonçalves ***et al.***, 2007:46)

Esse tipo de metonímia, em que se faz uso da parte a fim de designar o todo e, em especial, em que se infere a partir de um exemplo já conhecido, no que se refere a nomes próprios e apelidos, a título de ilustração, é um mecanismo bastante comum e recorrente. Assim, a perna, a barriga, a cabeça, a orelha, a bochecha, por exemplo, são SN femininos; contudo podem vir a designar qualidades a serem destacadas em uma determinada pessoa do sexo masculino, passando então a denominá-la a partir da "parte" destacada. Dessa maneira, não é incomum encontrarmos pessoas com apelidos indicando partes do corpo e, quando a eles nos referimos, passamos a chamar essas pessoas como "o Perna", "o Barriga", "o Cabeça", "o Orelha", "o Bochecha".

Logo, não é de se estranhar que ao ouvirmos alguém ser "apelidado", tendo o novo nome origem em uma parte do corpo, como "Pezão", "Zoinho" ou "Joelho", podermos nos valer deste princípio e deduzir que se trata da aplicação do mesmo recurso, isto é, a pessoa está sendo nomeada a partir de uma parte, de uma "qualidade" que a caracteriza.

Isto é, o falante reanalisa o contexto em que a informação nova é apresentada e infere, a partir do conhecimento de que já dispõe de usos semelhantes, que é possível

aplicar a esse novo contexto o mesmo raciocínio dado aos outros.

Ainda a título de ilustração, é bem conhecido o fato de muitos lugares na cidade de Curitiba historicamente terem sido denominados como “vilas”. Por exemplo, Vila Hauer, Vila Lindóia são dois desses lugares que parte da população entende como sendo SN femininos. Acontece que o *status* no local pode ser modificado, passando de vila a bairro, pelo fato de ser bairro a denominação mais corrente e numerosa. Com isso, altera-se também o gênero do SN em questão. Em vez de a (vila) Hauer, a (vila) Lindóia; passamos a ter o (bairro) Hauer, o (bairro) Lindóia. Naturalmente, questões envolvendo o prestígio, ou não, decorrente da especulação imobiliária, desempenham aqui seu papel, fazendo com que não haja unanimidade quanto ao uso do SN masculino ou feminino.

Outro exemplo, nesse mesmo sentido, é a denominação do Sindicato Nacional dos Docentes de Ensino Superior do Brasil. Quando de sua fundação, em 1981, aproveitou-se a designação que havia naquele momento da história do país, em que os sindicatos ainda estavam proibidos. Sendo assim, para burlar a vigilância do “Estado”, os docentes usaram as associações dos docentes, cujos fins deveriam ser tão somente de cunho social e não político. Assim nasceu a Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (a ANDES). Com o passar dos anos e a mudança da legislação, a partir da promulgação da Constituição Federal em 1988, para resumir, surgiu o sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, que, para não apagar a sua história, manteve em seu novo nome parte do antigo, passando a se chamar ANDES Sindicato Nacional, ou ANDES-SN, isto é, **o** ANDES-SN. A polêmica em torno do gênero do SN continua até hoje.

Embora a metonímia seja sempre abordada pelo lado semântico, podemos constatar que, do ponto de vista morfossintático, ocorre a elipse (em negrito nos exemplos) do termo de origem que justificava a pretensa não concordância nominal:

A **loja das Casas** Pernambucanas > a Pernambucanas

O **ponto de venda dos** Móveis Capão Raso > o Móveis Capão Raso

O fato, portanto, de a publicidade passar a utilizar a marcação do SN em **a** *Pernambucanas* e **o** *Móveis Capão Raso*, nada mais é do que o desdobramento desse mecanismo presente na língua, em que o falante infere que se trata somente da aplicação de uma regra presente na língua, permitindo que, ao referir-se à marca, esteja de fato indicando uma loja ou um estabelecimento da rede de lojas ou estabelecimentos comerciais denominados pelo nome fantasia.

CONLUSÃO

Este texto foi ancorado na hipótese de que certas ocorrências de CN no PB poderiam estar em consonância com uma concordância canônica, isto é, aquela em que há concordância entre todos os elementos envolvidos no SN, como em *a**s** casa**s** grande**s***. Como possibilidade alternativa, adotamos o modelo desenvolvido por Scherre

(1988), ou seja, quanto mais à esquerda do núcleo da estrutura do SN estiver posicionado um determinado item, maior é a probabilidade de que ele apareça carregando a marca morfofonológica de plural, como em ***as*** *casa grande*, por exemplo.

Apresentada esta premissa, a partir da qual levantamos, tratamos e analisamos os dados de CN das cidades do banco VARSUL para o estado do Paraná, apresentamos exemplos retirados do corpus com que trabalhamos, que não se encaixavam, à primeira vista, em nenhum dos dois "filtros" que vínhamos utilizando. Restou-nos, então, avaliar mais detalhadamente as nossas "exceções" à regra, a fim de compreendermos qual era, afinal, a estratégia utilizada pelo falante. Aceitar que o falante estivesse se valendo de uma CN possível e aplicável a determinados substantivos compostos nos deu a certeza de que a regra proposta por Scherre não estaria sendo refutada, mas, ao contrário, confirmada, uma vez que a marca de plural estaria no "bloco" que compõe o SN, como é o caso de "*academia-militare**s***" e "*conjunto-habitacionai**s***".

Na busca de uma solução que resolvesse o dilema segundo o qual uma aparente não concordância (*i*) transgride ou não a regra geral de CN, (*ii*) ou instaura um caso de exceção a essa mesma regra; testamos diferentes ocorrências e SNs em anúncios publicitários. Esses anúncios nos fizeram compreender a funcionalidade da regra de Scherre e sua aplicação a contextos que, aparentemente, causaram estranhamento e nos levaram a questionar se, de fato, a regra poderia ser aplicada.

Então, na busca de ocorrências que confirmassem ou refutassem a regra, nos deparamos com esses contextos, cujo exame mais cuidadoso nos mostrou que não se tratava nem de uma coisa, nem de outra. Assim, a CN presente nos nomes fantasia de empresas e de estabelecimentos comerciais mostrou ser um recurso já presente no PB, envolvendo o apagamento do ramo de atividade ou da palavra que especifica um estabelecimento ou loja, em especial. Para tanto, basta que o conhecimento seja compartilhado; e que o ouvinte infira que se trata de informação que deveria ser conhecida, subentendendo que há uma elipse no contexto.

Com isso, buscamos demonstrar que somente uma análise minuciosa dos dados pode chegar a nos dar os argumentos para aceitar ou refutar os pressupostos teóricos com que trabalhamos. No caso específico da regra proposta por Scherre, a compreensão dos dados mostrou que é ela uma ferramenta capaz de dar conta de todos os casos envolvendo a CN e, aparentemente, que não se encaixam na CN canônica. À exceção, é claro, dos casos em que não se trata de nem de uma coisa, nem de outra, como procuramos demonstrar com o recurso do uso da metonímia.

REFERÊNCIAS

Bandeira, Grace. A. F. 2007. *O apagamento de se nas funções sujeito e objeto: um estudo variacionista com dados do VARSUL do Paraná*. Tese de doutorado. Curitiba, Universidade Federal do Paraná.

Casas Pernambucanas, Linxfim. 1962. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ltls2OJyf_s> Acesso em 12.09.2014.

Comercial das Casas Bahia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4xMO8HT_o2Q> Acesso em 29.08.2014

Comercial das Lojas Colombo - É bom demais comprar aqui – 2008. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=i1cNMejNIRU> Acesso em 12.09.2014

Fagundes, Edson D. 2007. *As ocorrências do modo subjuntivo nas entrevistas do VARSUL no estado do Paraná e as possibilidades de variação com o modo indicativo*. 220 f. Tese de Doutorado. Curitiba, Universidade Federal do Paraná.

Gonçalves, Sebastião C.; Lima-Hernandes, Maria C. e Casseb-Galvão, Vânia C. (Orgs.) 2007. *Introdução à gramaticalização*. São Paulo: Parábola.

Loregian-Penkal, Loremi. Fagundes, Edson D. Menon, Odete P. S. A. 2011. Análise da concordância nominal em Irati e Pato Branco, Paraná. *Estudos Linguísticos.* Vol. 40, n.2.

Menon, Odete P.S.; Fagundes, Edson D.; Loregian-Penkal, Loremi. 2010. O que fazer com grupos de fatores não selecionados? O caso da concordância nominal no Paraná. *Gragoatá*, Niterói, *29*: 147-160.

_____.2014. *"O meus filho": vocábulo fonológico?* Comunicação apresentada no Encontro Comemorativo do Projeto VARSUL: VARSUL 30 anos. PUCRS. Porto Alegre.

Menon, Odete P.S., Loregian-Penkal, Loremi, Fagundes, Edson D. 2013. O que é que se faz com os resultados do VARBRUL? *Letrônica*, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 319-337, jan./jun.

Móveis Campo Largo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AVOefdv_SK4> Acesso em 12.09.2014

Novo Comercial Aliança. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zwmsmuME20I> Acesso em 12.09.2014

Plugcitários, Inverno Pernambucanas 2013 – *Quem bate*? Disponível em: <http://plugcitarios.com/2013/06/a-volta-do-jingle-quem-bate-e-o-frio-das-casas-pernambucanas/> Acesso em 12.09.2014

Primavera Renner. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=huBzv1-h0d8> Acesso em 25.08.2015

Sassaricando. Disponível em: <http://letras.mus.br/marchinhas-de-carnaval/473888/> Acesso em 12.09.2014

Scherre, Maria M. P. 1976. *A regra de concordância de número no sintagma nominal em português*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

_____. 1988. *Reanálise da concordância nominal em português*. 554 f. Tese de Doutorado. Rio de

Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Shoptour Ctb – Móveis Capão Raso.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3YIY4OW3coc> Acesso em 12.09.2014

Souza, Maurini. 2012. *A trajetória do tratamento de segunda pessoa em textos publicitários durante o século XX: um comparativo entre Brasil e Alemanha*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná.

CAPÍTULO 14

OS GÊNEROS DISCURSIVOS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE CATALÃO-GO

Data de aceite: 02/05/2022

Patrícia Maria da Silva
UFCAT

Viviane Cristina de Alencar Tomé
UFCAT

RESUMO: A proposta deste estudo visa a promover a discussão acerca do Ensino de Língua Inglesa através dos gêneros discursivos, considerando que o aluno está inserido em um meio social em que circulam gêneros próximos de sua realidade. Para isso, a metodologia de pesquisa será dividida em 4 etapas articuladas entre si, sendo: pesquisa teórica sobre o panorama histórico da EJA no Brasil, o perfil dos educandos e o ensino de língua inglesa na EJA bem como as propostas curriculares pautadas nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais e por fim um exemplo de aplicabilidade desta teoria em uma sala da segunda etapa do Ensino fundamental da EJA. Subjazem essa investigação preceitos conceituais do Círculo de (BAKHTIN, 1988) que toma a língua como discurso, desse modo, segundo o autor, todo discurso se constrói com o outro e é nessa relação que nos constituímos socialmente. Considerando a importância de se trabalhar a diversidade de gêneros discursivos, o desenvolvimento metodológico dessa proposta visa promover um estudo reflexivo, que considere a vivência e o conhecimento prévio do aluno da EJA, assim como a ampliação da visão de mundo e a autonomia na construção de significado dos textos nos anos finais do Ensino Fundamental da modalidade EJA, com vistas a uma aprendizagem pautada no ensino de gêneros discursivos.
PALAVRAS-CHAVE: Gêneros Discursivos; Língua-inglesa; EJA.

ABSTRACT: the proposal of this study aims to promote discussion about the teaching of the English language through the discursive genres, whereas the pupil is inserted in a social environment in which genres close to your reality. To this end, the research methodology will be divided into 4 steps articulated among themselves, being: theoretical research about the history of adult and youth education in Brazil, the profile of the students and the teaching of English in ADULT and YOUTH EDUCATION as well as curricular proposals based on PCNs (National curricular parameters and finally an example of applicability of this theory in a room of the second stage of the elementary school of adult and youth education. Behind this conceptual precepts of research (BAKHTIN, 1988) that take the language as speech, thereby, according to the author, all speech is built with one another and this is the relationship that we us socially. Considering the importance of the diversity of discursive genres, the methodological development of ...
KEYWORDS: Discursive Genres; English language; EJA.

1 | INTRODUÇÃO

Para a realização dessa proposta sobre as possibilidades e dificuldades de se trabalhar com gêneros discursivos nas aulas de língua

inglesa na EJA, pretende-se fazer reflexões a respeito da prática dos gêneros discursivos e como estes podem contribuir para ampliar o potencial do aluno para compreender e produzir gêneros necessários na sua vida prática.

Nesse sentido, propõe-se inicialmente compreender o panorama histórico da EJA no Brasil, tal como o perfil dos educandos. A partir daí, buscaremos compreender o Ensino de Língua Inglesa na EJA, pesquisando as propostas curriculares e investigando como essa proposta atinge essa modalidade de ensino.

Sabe-se que o atual currículo de língua materna e inglesa é pautado nas teorias Bakhtinianas sobre o estudo através de gêneros discursivos, a fim de refletir se essa abordagem consegue ser trabalhada de forma interdisciplinar e explorar a capacidade crítica do aluno, será proposta uma atividade com o gênero cartão-postal, na qual os alunos terão que reconhecer um ponto turístico do estado de Goiás e compreender os elementos constituídos no enunciado como aspectos do todo que cria sentidos.

2 | PANORAMA HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL

Para compreender o que é Educação de Jovens e Adultos no Brasil, é preciso adentrar na história e fazer um breve resumo sobre seu surgimento e trajetória, levando em consideração as ações governamentais e coletivas voltadas às práticas educativas.

Acredita-se que a Educação de Jovens e Adultos no Brasil iniciou-se nos tempos coloniais quando os jesuítas exerciam uma ação educativa missionária com adultos. Romão e Gadotti (2007) evidencia as intenções educacionais dos jesuítas afirmando:

> Somente após quase meio século da "descoberta do Brasil" é que se iniciou a atividade educativa no país, com a chegada dos Jesuítas em 1549, voltada, fundamentalmente, para a aculturação da população ameríndia, por intermédio do Rato Studiorium que se baseava nos estudos clássicos. Ao ministrarem aos índios, já adultos, as primeiras noções da religião católica bem como da cultura ocidental, como afirmava Fernando Azevedo (1971, p.515), pode-se dizer que aí começava a educação de adultos no país. (ROMÂO E GADOTTI, 2007, p. 63)

A primeira constituição brasileira criada em 1824 formalizou e garantiu uma "instrução primária e gratuita para todos os cidadãos".

Já na segunda Constituição esses direitos são negados e ainda proíbe o voto dos analfabetos, sendo atribuído ao adulto analfabeto a responsabilidade pela sua condição de marginalização e isentando do Estado a responsabilidade pela criação de políticas públicas para amenizar os índices de analfabetismo apresentados pela população.

A criação do Plano Nacional de Educação (PNE), elaborado a partir da Constituição de 1934 representou um grande avanço, pois fica assegurado no Artigo 149 o direito de todos à educação a nível nacional. Salientando Haddad e Di Pierro (2000) conclui:

> Nos aspectos educacionais, a nova Constituição propôs um Plano Nacional

> de Educação, fixado, coordenado e fiscalizado pelo governo federal, determinando de maneira clara as esferas de competência da União, dos estados e municípios em matéria educacional: vinculou constitucionalmente uma receita para a manutenção e o desenvolvimento do ensino; estabeleceu uma série de medidas que vieram confirmar este movimento de entregar e cobrar do setor público a responsabilidade pela manutenção e pelo desenvolvimento da educação. (HADDAD E DI PIERRO, 2000, p.3)

Na década de 1940, os índices de analfabetismo apresentados pela população com mais de quinze anos geram preocupação nacional. Assim, o governo federal cria um fundo nacional para o ensino primário destinando 25% desse fundo para ser aplicado na EJA tendo o Ministério de Educação e Saúde como elaborador de um plano de ensino supletivo. Segundo Souza,

> Ao longo do século XX, essa faceta do analfabetismo foi tratada como um mal que assolava a sociedade e que precisava ser erradicado; era preciso diminuir a "ignorância" e formar um coletivo eleitoral que viesse a responder aos interesses da elite política. (SOUZA, 2007, p.83)

A Campanha Nacional de Adultos de 1947 foi organizada tendo como pretensão o fornecimento de uma educação de base assim como na escola primária. Conforme apontam Haddad e Di Pierro (2000).

Os esforços compreendidos durante as décadas de 1940 e 1950 fizeram cair os índices de analfabetismo das pessoas acima de cinco anos de idade para em um processo interativo partindo da realidade de cada um. Permaneciam, no entanto, em patamares reduzidos quando comparados à média dos países do primeiro mundo e mesmo de vários dos vizinhos latino-americanos, como afirma os autores:

> Ao final da década de 1950 o então presidente do Brasil Juscelino Kubitscheck ressalta a importância do ensino noturno para os adultos que trabalham durante o dia todo e buscam superar dificuldades em busca de melhores oportunidades de vida. (HADDAD E DI PIERRO, 2000, p.111)

É nesse momento tão importante para a Educação de Jovens e Adultos que uma personalidade se destaca virando referência nacional e internacional nesta modalidade de ensino, o filósofo e educador pernambucano Paulo Freire (1921-1997). Ao destacar a importância da participação do povo na vida pública do país e defendendo uma educação que valorize a vivência e o conhecimento de mundo adquirido pelo aluno, Paulo Freire coloca o aluno como sujeito e não como objeto do processo educativo em um processo interativo partindo da realidade de cada um. Paulo Freire evidencia essa visão afirmando:

> O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História. (PAULO FREIRE, 1996, p. 154)

Sendo assim, Paulo Freire valoriza o diálogo entre professor e aluno e acredita que este é fundamental na efetivação do conhecimento. Ele defende a educação como caráter

emancipatório, libertador da realidade, oposto a de uma educação para submissão.

Porém, a Ditadura Militar, instaurada no Brasil em 1964 ameaçavam as práticas educativas libertadoras implementadas por Paulo Freire, fazendo com que estas sejam vistas como uma ameaça à manutenção da ordem no país. Perseguido pelo regime militar, o educador e filósofo foi exilado.

Durante o regime militar, no ano de 1967, surge o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) criado pela lei nº 5.379, contrapondo-se ao modelo de Paulo Freire. O MOBRAL propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, buscando apenas ensinar a ler e executar cálculos básicos de matemática. Complementando, Viegas e Moraes (2007) conclui:

> Quanto aos diplomados, a educação recebida não lhes possibilitou reflexão crítica e conscientização dos processos sociais; houve manutenção do seu status quo. O cidadão recém-alfabetizado, geralmente oriundo de classes populares, continuou servindo como mão de obra qualificada para classes mais abastadas da sociedade. Com a diferença de agora passar a participar do mercado de trabalho formal. (VIEGAS MORAES, 2017, P.466)

Além do MOBRAL, cria-se também durante a ditadura, o Ensino Supletivo (1971) que pouco avançou no sentido de corrigir os problemas educacionais brasileiros. Este ciclo do ensino de jovens e adultos se encerra com a redemocratização do país em 1985 e a extinção do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Nas décadas de 80 e 90 surgem novas experiências de alfabetização por organismos governamentais e não governamentais, mantendo os mesmos aspectos estabelecidos no MOBRAL, porém sem o devido apoio necessário à sua manutenção. Surge, durante o governo de José Sarney (1985 a 1990) a Fundação Educar, que foi extinta pelo presidente eleito Fernando Color de Melo, transferindo a responsabilidade da alfabetização e pós alfabetização de jovens e adultos para os municípios. Foi na década de 1990 que a denominação Ensino Supletivo é substituída oficialmente por Educação de Jovens e Adultos.

As diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, resolução CNE/CEB nº 1/ 2000 definem a EJA como modalidade de Educação Básica e como direito do cidadão afastando a ideia de compensação e assumindo a de reparação e qualificação.

No governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2000), as ações voltadas para a EJA foram escassas. Destaca-se o Programa Alfabetização Solidária criado em 1996, que recebeu muitas críticas devido ao caráter assistencialista e a escassez de recursos. De acordo com Di Pierro (2010) foram criados diversos programas para atender a EJA no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2006 e 2007 a 2010). Entre eles, destacam-se “O Programa Brasil Alfabetizado” e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM.

Em síntese, o histórico da EJA no Brasil foi marcado por avanços e retrocessos,

mantendo a escassez de recursos. Os desafios dessa modalidade de ensino continuam constantes em busca de uma educação de caráter emancipatório e libertador, conforme preconizava o educador Paulo Freire. Em se tratando do estudo de uma língua estrangeira, no caso, a língua inglesa se faz importante saber a concepção de linguagem que se tem para a partir daí desenvolver um ensino que instigue o aluno a dialogar com o professor, com os textos aplicados, com os colegas, enfim com o mundo a sua volta. Trabalhando a língua inglesa dentro dessa perspectiva pode-se levar o aluno a perceber-se na conjuntura social, econômica e cultural em que vive e perder o medo de se manifestar, visto que ele se sentirá à vontade para falar de si, das suas vivências e do conhecimento de mundo que possui. Sendo uma turma de EJA, na maioria composta por adultos, a abertura do professor para o diálogo tornará as aulas mais atrativas e prazerosas.

3 | PERFIL DOS EDUCANDOS DA EJA

Nesta modalidade de ensino, a principal característica é a adversidade, pois há diferentes faixas etárias, níveis de escolarização, situação social, econômica e cultural, todos dentro de uma mesma sala de aula.

Em um mesmo espaço vemos adolescentes com histórico de evasão e reprovação, adultos trabalhadores e pessoas idosas que a muito não frequentam a escola. Em sua maioria, este público acredita que a escola ainda está arraigada no modelo de educação tradicional. O que nos faz perceber que estes alunos não enxergam o ensino como algo prático na sua vivência e sim como conhecimento distante da sua realidade.

Sendo assim é importante que a escola e os educadores busquem romper com essa visão tradicionalista, promovendo autonomia intelectual dos alunos para que estes se tornem responsáveis e participativos no processo de aprendizagem. Ainda, levando em consideração o ritmo de aprendizado e o perfil dos alunos da EJA é necessário que a escola elabore um currículo que abranja essa diversidade e dê suporte aos educandos. Segundo o Caderno 5.2 EJA do estado de Goiás no decorrer do processo histórico da educação de jovens e adultos no Brasil, surgiram diversos mecanismos que buscaram suprir/equalizar a educação dessa parcela da população, que ainda hoje se encontra em déficit educacional. Pensar a educação nesse nível exige um cuidado especial, visto que esses estudantes se encontram em diferentes condições de aprendizagem, sendo em sua maioria trabalhadores com histórico de vida marcado por instabilidades.

Em outro documento oficial, a Proposta Curricular para o Ensino de Jovens e Adultos (2002, p. 18) vem mostrar a necessidade dessa modalidade assumir 3 aspectos: 1) Reparadora, no sentido do reconhecimento " da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano ter acesso a um bem real, social, e simbolicamente importante." 2) Equalizadora: na medida em que relaciona-se a igualdade a oportunidades. 3) Qualificadora: no sentido de uma educação permanente com base no caráter incompleto do ser humano.

4 | O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EJA

A Matriz Curricular de Língua Estrangeira (Língua Inglesa) na modalidade EJA 2ª etapa está pautada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), e consequentemente, pela visão bakhtiniana da linguagem e pela teoria sociointeracionista da aprendizagem com base em Vygotsky.

Seguindo-se as orientações dos PCNs, os usos da língua devem estar centrados na interação entre variados textos discursivos falados ou escritos em diversos contextos comunicativos. Desta forma, a Matriz Curricular em questão focaliza e prioriza o trabalho com gêneros discursivos identificados por Bakhtin (1992, p. 268). Um outro aspecto relevante no trabalho abordando os gêneros discursivos seria relacionar as diferentes áreas num mesmo espaço textual. Dessa forma, torna-se possível através do estudo da língua inglesa fazer um trabalho interdisciplinar.

Sendo assim a Língua inglesa dentro da EJA tem um papel fundamental pois proporciona um contato com a cultura e os conhecimentos científicos e tecnológicos, que acaba por contribuir para que esses alunos tenham um acesso facilitado a novas oportunidades no mercado de trabalho. Por isso é importante que o trabalho com a língua inglesa na EJA esteja o mais próximo possível da realidade dos alunos, fazendo com que este compreenda melhor o mundo a sua volta.

5 | BAKHTIN E A IMPORTÂNCIA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EJA

A proposta das Diretrizes se concentra na corrente sociológica e nas teorias do Círculo de Bakhtin, que toma a língua como discurso. Assim, busca-se estabelecer os objetivos de ensino de uma LE, bem como resgatar a função social, educacional desta disciplina na Educação Básica.

Segundo Bakhtin (1988), todo discurso se constrói com o outro, portanto é nessa relação com o outro que nos constituímos socialmente. Deste modo, por meios de uma L.E, passamos a conhecer outras realidades, outros significados, os quais são acrescentados ao que até então conhecemos. Como consequência, tornando-nos ainda mais críticos com relação aos saberes por nós já adquiridos. No ensino de L.E, a língua, objeto de estudo dessa disciplina, contempla as relações entre cultura, sujeito e identidade. As aulas de LE se configuram como espaços de interações entre professores e alunos e pelas representações e visões de mundo que se revelam no dia a dia.

De acordo com os PCNs para o ensino de Língua Inglesa na EJA é fundamental buscar desenvolver um trabalho que permita ao aluno, dentre outros objetivos:

- Desenvolver a possibilidade de compreender e expressar, oralmente e por escrito, opiniões, valores, sentimentos e informações.
- Entender a comunicação como troca de ideias e de valores culturais, sendo

estimulado a prosseguir os estudos.

- Comparar suas experiências de vida com outros povos.

Para que isso aconteça, é preciso que o aluno se envolva nas discussões propostas pelo professor, entendendo a importância da comunicação como interação social e como poder de transformação. Quanto ao professor, é muito importante considerar as vivências e o conhecimento prévio do aluno. Além disso, a LE possibilita uma nova visão de mundo e a possibilidade de conhecer uma nova cultura.

Com base nas Diretrizes Curriculares é a interação ativa por meio do discurso que leva os alunos a passarem por um processo de aprendizagem focado na leitura de textos para entender o mundo, e assim se tornarem cidadãos críticos perante tudo o que foi lido, discutido, analisado. A construção da linguagem se dá de maneira social, e isso significa dizer que os alunos devem se tornar seres autônomos na construção do significado dos textos, uma vez que já terão passado por um processo de socialização. (p. 58)

O trabalho com a Língua Estrangeira Moderna fundamenta-se na diversidade de gêneros discursivos e busca alargar a compreensão dos diversos usos da linguagem, bem como a ativação de procedimentos interpretativos alternativos no processo de construção de significados possíveis pelo leitor.

Como nem todos os alunos dispõem de um léxico suficiente para se comunicar em língua inglesa, as Diretrizes propõem que as discussões acerca dos textos podem ocorrer em Língua Materna, as quais podem servir como subsídio para a produção textual em LE.

No caso da EJA, esse fato se torna ainda mais relevante, pois estes alunos já estão inseridos em contextos de trabalho e participam de interações sociais mais definidas, o que gera maior necessidade de agir no mundo por meio do discurso. De acordo com Marcuschi,

> ...os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdos." Sendo assim, em uma aula de Língua Inglesa, se o aluno for exposto a diferentes gêneros textuais, ele perceberá o sentido da leitura de diversos textos e com certeza sua comunicação com o outro será melhor, visto que inclui nesse processo o meio social e não somente o ensino de língua como mera estrutura fixa e estável. (MARCUSCHI, 2008, p.159).

Conforme os pressupostos dos PCNs para o Ensino de Língua Inglesa, os gêneros discursivos também abarcam a questão cultural, uma vez que a cultura está permeada pela linguagem, pela comunicação verbal dos povos. Para Bakhtin, a identidade cultural e pessoal não precede o encontro com o Outro estrangeiro; pelo contrário, ela é construída por meio da obrigação de responder ao Outro via diálogo. Esse diálogo, composto de enunciados e respostas, conecta não apenas dois interlocutores face a face, mas leitores e autores distantes, textos presentes e passados.

6 | APLICABILIDADE DA TEORIA DE BAKHTIN UTILIZANDO O GÊNERO: CARTÃO-POSTAL

De acordo com os PCNs de Língua Inglesa (2001, p.91) para que a leitura seja eficiente, ela deve ser dividida em fases, as quais podem ser chamadas de pré-leitura, leitura e pós- leitura.

Sendo assim, o gênero a ser trabalhado é cartão-postal que está descrito no caderno 6.8.2 (EJA). A cidade escolhida é Pirenópolis, que Susan, uma garota australiana conheceu em visita ao Brasil. Por meio dele, Susan estabeleceu contato com seu irmão Michael, que agora vive em Londres.

Foto: Ana Christina de Pina Brandão

Pirenópolis, August 7, 2009. This is Nossa Senhora do Rosário Church, the most famous Catholic one in Pirenópolis, Goiás. Pirenópolis is a charming, beautiful, old town surrounded by hills. Hope you can come here someday, Susan Cook.	Cook, Michael Apple Street # 205 – Sweet Lake London, England Post code: 54557

6.1 Pré-leitura

Nessa fase conforme sugerem os PCNs e de acordo com a visão bakhtiniana, ativaremos os conhecimentos prévios dos alunos a respeito dos seus conhecimentos de mundo e de organização textual. Os alunos vão observar a imagem do cartão-postal e serão questionados oralmente:

1) Você conhece o lugar apresentado no cartão-postal?

2) É possível dizer onde o lugar mostrado está localizado; no Brasil ou no exterior?

3) Há legendas, números, datas, endereços, aberturas, finalização?

6.2 Leitura

Aqui exploraremos as estratégias que os estudantes já utilizam como leitores de textos em Língua Portuguesa e outras técnicas como inferência e dedução na compreensão de textos. Podemos também explorar cognatos e palavras que eles já conhecem. Sendo o foco a língua inglesa, é importante explorar marcas linguísticas (adjetivos, saudações, datas, etc.) presentes nos textos de cartões-postais. Ao analisar o texto, um bakhtiniano vai se questionar sobre os seguintes elementos:

1. De onde o autor escreve?

2. Para quem o cartão é endereçado?

3. Em qual data o texto foi escrito?

4. Para quem podemos encaminhar um cartão-postal? Onde podemos encontrá-lo?

5. Você acha que a imagem é importante para a composição do cartão? Por quê?

6. Em qual estado a cidade de Pirenópolis está localizada?

7. Você acha importante utilizar datas, saudações? Encerramentos?

Segundo a teoria que se depreende da obra de Bakhtin e do Círculo, esses elementos não são apenas fatores externos importantes para se entender um enunciado: eles fazem parte do enunciado como aspectos constitutivos do todo que cria sentidos. A fim de que os alunos observem as marcas linguísticas presentes no texto, pedir aos alunos que façam uma segunda leitura observando:

8. Que informações o autor dá sobre Nossa Senhora do Rosário Church?

9. Quais adjetivos o autor usa para descrever a cidade?

10. O que a palavra “surrounded” sugere?

11. Qual a função do pronome “this”?

12. O cartão apresenta uma narrativa breve? A linguagem é informal?

6.3 Pós-leitura

Após a socialização das respostas, pergunte aos estudantes:

- Se gostaram da imagem do cartão-postal;
- Se acharam a igreja bonita;
- Se sabem algo sobre ela além do que o autor informa;
- Se acrescentaria outras informações.

Os PCNs para o Ensino de Língua Inglesa na EJA (Caderno 6.8.2) sugerem que nessa aula sobre o gênero textual: cartão-postal, sejam trabalhados os adjetivos. Para que os alunos não se sintam desconfortáveis, permitir que respondam em Língua Portuguesa.

Traz-se ainda um quadro informativo sobre as técnicas de leitura em língua inglesa, relacionando a visão de aprendizagem de Vygotsky sobre aprendizagem e a de Bakhtin sobre linguagem.

A aula proposta está embasada nos pressupostos teóricos até aqui discutidos. No entanto, há de se questionar por- que os alunos da escola pública apresentam tantas dificuldades no aprendizado da língua inglesa? A teoria é muito consistente, mas quais são as dificuldades encontradas na aplicação desta na prática?

7 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou refletir sobre a aplicabilidade dos gêneros discursivos nas aulas de língua inglesa em uma turma da 2ª etapa do Ensino Fundamental da EJA e o compromisso social que o professor tem de assegurar com que os alunos tenham oportunidade de através do diálogo face a face, ou por meio do discurso(texto), conforme os pressupostos bakhtinianos, tenham condições de compartilhar experiências e se posicionarem de forma crítica, possibilitando a valorização do conhecimento prévio do aluno.

Através da contextualização histórica da EJA, pudemos entender as condições em que essa modalidade foi criada no país e a importância do educador e filósofo Paulo Freire no cenário nacional e internacional. Ao mostrar a importância do diálogo entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem, ele abre uma grande discussão a respeito da emancipação do sujeito.

Dentro desse contexto e de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua Inglesa na EJA estão os estudos do Círculo de Bakhtin e a importância do diálogo, chamado por ele dialogismo. Este diálogo proposto por Bakhtin se dá por meio do discurso, ou seja, através dos gêneros discursivos. O que os PCNs trazem sobre essa proposta contempla a relação entre cultura, sujeito e identidade. Considerando assim, o Ensino de Língua Inglesa na EJA, há que se constatar que os alunos se constituirão como seres autônomos na construção de significados dos textos. O aluno da EJA já está inserido

num contexto de trabalho, o desafio é trazer essa vivência e esse conhecimento prévio para as aulas de inglês e fazer com que haja espaço para a troca de experiências que se tornarão importantes em sua vida prática, a fim de se reconhecerem como agentes transformadores de suas próprias vidas, buscando melhores oportunidades no campo pessoal e profissional.

Por isso mesmo, o professor deve inicialmente buscar mapear o perfil de seu aluno, identificando suas potencialidades e fragilidades, anseios e desejos de aprendizagem, a fim de que esse aprendizado esteja mais próximo de sua realidade. O desafio é buscar através da reflexão muitas respostas que possam aproximar a teoria da prática na efetivação dessa aprendizagem.

Refletir sobre todas essas questões é um desafio, porém o que se sabe é que a teoria precisa estar de acordo com a realidade de cada unidade escolar, que é preciso investimentos por parte do poder público, tanto na formação de professores como em materiais didáticos que estejam coerentes com todos esses pressupostos teóricos apresentados.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 7ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 1995.

BRASIL, SEF/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais- 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira**. Brasília, DF: SEF / MEC, 1998.

CARDOSO, Silvia Helena Barbi. **Discurso e Ensino.** Belo Horizonte: Ed. UFMG,1998.

DIPIERRO, M.C. **A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: Avaliação, desafios e perspectivas. Educ.Soc.**, Campinas, v.31, n.112, jul-set, 2010, p.939-959.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

GOIÁS, Secretaria de Educação- SEDUC-GO, **Currículo em debate: Matrizes Curriculares, Caderno 5.2**. Goiânia: SEDUC – GO, 2, (2009).

GOIÀS, Secretaria de Educação – **SEDUC-GO, Currículo em debate: sequências didáticas – convite à ação, língua inglesa, Caderno 6.8.2.** Goiânia SEDUC –GO, (2009).

HADDAD, Sérgio; **DIPIERRO, Maria Clara, Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.

JORDÃO, Clarissa Menezes. (Org.) **A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens / Clarissa Menezes Jordão** (Org.) – Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

MARCUSCHI, L.A. **Gêneros Textuais no Ensino de Língua. In: _____Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial 2008, p.146-225.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

_____Sequências didáticas para o ensino de línguas. In/; DIAS, R; CRISTOVÂO, VL. L (Org.). **O livro didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas,** 1ª Ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. P.305 – 344.

VIEGAS, Ana Cristina Coutinho: MORAES, Maria Cecília Sousa de. **Um convite ao retorno: relevâncias no histórico da EJA no Brasil. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n.1, p. 456-478, 2017.

CAPÍTULO 15

CORAIS DE ESCOLA E CONTRA-HEGEMONIA: O PAPEL DO REGENTE/EDUCADOR FRENTE ÀS FORÇAS SOCIOCULTURAIS DOMINANTES

Data de aceite: 02/05/2022

Patrick Ribeiro do Val
https://encurtador.com.br/dwR03

RESUMO: Esta pesquisa pretendeu investigar o campo do canto coral com foco em corais de escolas regulares. Visou-se subsidiar, na literatura científica, as práticas do regente/educador que volte sua ação pedagógica à promoção da emancipação de seus coralistas das forças socioculturais hegemônicas degradantes da plenitude humana. Foi possível levantar diversos atributos que fazem do canto coletivo um vetor de significativas oportunidades para o exercício cognitivo de elementos afins com o conceito de contra-hegemonia de Santos (2000). O canto coral, enquanto processo de experimentação musical e social em um projeto coletivo comum, mostrou associar experiências de convivência e demandas de entrosamento sonoro que podem funcionar como metáforas entre si, o que leva a gerar esquemas cognitivos promotores de subjetividades com ferramental emancipatório, ou seja, proporcionando aos participantes maior preparo para resistir à cooptação pelo sistema social dominante de valores e comportamentos, desde que se foque a ação pedagógica a este produto final. Em conformidade com a Nova Filosofia da Educação Musical (NFEM) de Elliott (1995), coros com este viés devem priorizar o efetivo fazer musical, a multiculturalidade e a multidimensionalidade, podendo contar com diversas práticas descritas por Fonterrada (2008) no que se refere aos métodos ativos de educação musical listados por ela, que perfazem rica fonte de atividades afins com esta filosofia de trabalho, mas que devem ser utilizados de maneira crítica e contextualizada. Foi possível concluir que, a despeito de uma formação precária para o exercício de uma empreitada desta natureza ou da ausência de políticas públicas mais objetivas na área, é possível o condutor do grupo realizar um significativo trabalho, ao valer-se de bom senso e da possibilidade de acesso a conhecimentos complementares sobre este assunto por meio de procedimentos em rede.

PALAVRAS-CHAVE: Canto Coral. Contra-hegemonia. Educação Musical. Multiculturalismo. Procedimentos em Rede.

ABSTRACT: This research intended to investigate the field of choral singing with focus in the context of regular schools. It aimed to support in the scientific literature the practices of the regent/educator who return their pedagogical action to promote the emancipation of his choristers of degrading hegemonic sociocultural forces of human fullness. It was possible to raise several attributes that make the collective corner a vector of significant opportunities for the exercise of cognitive related elements with the concept of counter-hegemony of Santos (2000). The choir, as a process of social and musical experimentation in a common collective project, showed associated experiences of coexistence and demands of audible subspecialty that can operate as metaphors among themselves, which procuce cognitive schemes that promote of subjectivities with emancipatory tools, i.e., leading up

participants to better resistance of the dominant social system of values and behaviors, whereas the pedagogical action is focused towards this goal. According to the new philosophy of Music Education (NFEM), by Elliott (1995), choirs with this bias should prioritize the effective music making, multiculturalism and the multidimensionality and can count on different such as the ones described by Fonterrada (2008), known as active learning methods. Such materials compound a rich source of activities related to this philosophy of work, yet they should be applied in an affluent critical and contextualized manner. It has been concluded that, despite a precarious training for the exercise of a contract of this nature or the absence of more objective public policies in the area, it is possible for the group leader a significant work when one betakes common sense and the possibility of access to complementary knowledge on this subject by using network procedures.
KEYWORDS: Choral singing. Counter-hegemony. Musical education. Multiculturalism. Network Procedures.

INTRODUÇÃO

O estudo realizado debruça-se sobre o problema do valor do canto coral na escola. Outrora valorizado, o canto em grupo no ensino oficial hoje em dia vive em uma menor visibilidade nas políticas públicas (VAL, 2017). Ainda assim, a atividade mantém-se existindo em muitos lugares, encantando e marcando a formação de seus participantes, como fenômeno daquilo que se convencionou chamar contra-hegemonia (SANTOS, 2000) — a resistência emancipatória à dominação pelos valores impostos pelo sistema — no caso, ambientado em escola. Pretendeu-se compreender como um grupo de canto coletivo de instituição de ensino regular pode contribuir para a formação de cidadãos mais preparados para lidar com as demandas atuais da comunidade em que se insere e qual o papel do regente neste processo. Objetivou-se encontrar subsídios teóricos que embasem a atuação de um regente/educador de coro que pretenda estimular a autonomia, a liberdade e a responsabilidade social de seus orientados enfocando integrar o movimento de contra-hegemonia em relação às forças de dominação atuantes na sociedade. A trajetória pessoal, em coro, do autor deste artigo permitiu supor que o canto coletivo tende a oportunizar aos seus participantes uma bagagem vivencial de valores que predispõe ao exercício de um melhor convívio, baseado na valorização da importância mútua e no compartilhamento de potencialidades, a despeito da heterogeneidade destas — proposição esta averiguada neste estudo em uma pesquisa bibliográfica.

Pensar a possível relação do canto em grupo com o fomento da cidadania e do bem-estar da coletividade alinha-se com a necessidade de tornar a sociedade mais acolhedora e propícia a gerar mais oportunidades de vivenciar a plenitude humana, a todos, diferentemente da característica excludente, predatória e coisificadora que se manifesta no mundo capitalista (SANTOS, 2000). Supõe-se aqui que a soma de inciativas pontuais como esta, no sentido de minimizar as forças degradantes das populações, poderão criar

melhores condições para a convivência em sociedade de modo mais dignificante, com promoção da qualidade de vida.

O percurso argumentativo para conhecer o fenômeno do canto coral quanto à sua contribuição para a contra-hegemonia passa por conhecer, em princípio, do que se trata a contra-hegemonia. Para isto apoiaremos tal abordagem em Santos (2000). Seguir-se-á uma avaliação da arte coral quanto à sua afinidade e potencialidade no âmbito da emancipação das forças de dominação. Delinear-se-á, posteriormente, o canto coral em ambiente escolar. Sabendo-se que as iniciativas de corais em estabelecimentos oficiais de ensino estão sob influência das políticas públicas de educação, abordar-se-á a história das ações governamentais na área da educação musical. As principais correntes metodológicas que se sucederam no Brasil apontando como ensinar música serão brevemente mencionadas. As tendências filosóficas que orientam as linhas gerais do que é valorizado na educação musical serão descritas sumariamente. Dada o fato de a manutenção da saúde vocal ser um cuidado prioritário e relacionado à formação do instrutor dos cantores, abordar-se-á também tal questão. Com este apanhado, pretende-se inferir qual colaboração pode ser dada hoje pela atividade de canto coletivo e seu profissional condutor em instituições de ensino, plasmando-se um norte para o regente/educador que pretenda otimizar suas práticas no sentido de propiciar uma bagagem experiencial emancipatória aos seus coralistas. Esta pesquisa pretende colaborar com estudos futuros que alinhem-se com os temas do canto coral e da contra-hegemonia.

O autor desta pesquisa teve sua primeira experiência como regente de coral ainda quando era aluno da Escola Técnica Federal do Espírito Santo, no início dos anos noventa. Naquela ocasião o regente oficial do coral do qual fazia parte como cantor licenciou-se para estudos e o coral ficaria sem ninguém para conduzi-lo e com as atividades suspensas, não fosse a iniciativa deste pesquisador, que aqui escreve, ainda mero coralista idealista voluntário, desprovido de qualquer preparo que o capacitasse à condução musical do grupo. Ainda assim, por paixão à arte do canto coletivo, ousou conduzir o coro, com o apoio e compreensão dos demais participantes. A despeito da precariedade de sua condição para o exercício da regência ou qualquer atividade profissional em música, manteve o grupo ativo. Esta experiência foi tão significativa que marcou sua história, iniciada em 1987, como entusiasta do canto coral motivando-o a estudar música e profissionalizar-se na área. Em 1999 assumiu seu primeiro trabalho como regente de coro profissional. Nesta trajetória, surgiu o interesse por compreender as influências da experiência de participar de um coro nas subjetividades dos participantes, o que remete à pesquisa ora apresentada.

CONTRA-HEGEMONIA

O mercado cultural determina quais serão as obras e artistas que serão oferecidos ao consumo da população (DA SILVA, 2014). Esta situação restringe o acesso a

diversas manifestações musicais genuínas, que, embora próximas das pessoas em suas comunidades, podem passar obscurecidas pelo produto cultural de massa.

> O ensino formal de música na sociedade ocidental, fortemente influenciado pela tradição do conservatório do século XIX, tradicionalmente desconsiderava as experiências musicais ligadas a práticas musicais não pertencentes ao cânone ocidental, considerando o ensino da música clássica europeia como sinônimo de ensino de música, sendo essa a única legítima. Na melhor das hipóteses, a prática musical alheia àquela que o professor orientava era desconsiderada para fins didáticos, quando não reprimida. Eram os padrões europeus que constituíam a base para o repertório, o conteúdo e a metodologia a ser empregada em sala de aula, e a legitimidade para se falar de música se media pelo grau de familiaridade e adaptação a esses padrões. (DA SILVA, 2014, p. 95)

Posteriormente no século XX, ampliou-se o leque de músicas utilizadas no ensino musical, incorporando a música folclórica nacional, como com Kodály na Hungria, que influenciou diversos outros países, incluindo o Brasil com Villa-Lobos. Com Orff temos o advento da música escolar. A música nova ou contemporânea também influiu este processo com as ideias de Koellreutter, Schafer, Paynter e outros. A música popular e a étnica também emergiram sob influência da etnomusicologia e do multiculturalismo.

> Essa ampliação, no entanto, sabemos, não ocorreu sem que as instituições tradicionais de educação musical no Ocidente manifestassem resistências (que persistem até hoje), contrariando o que se mostrou uma inevitável tendência dos centros urbanos. Como afirma Seeger (1996, p. x, tradução minha), "a música na contemporaneidade já é multicultural; é a nossa educação musical que é predominantemente eurocêntrica". (DA SILVA, 2014, p. 97)

Almeida (2012), afirma que "os ouvintes têm a ilusão da livre-escolha, quando na verdade estão enquadrados em nichos de consumidores antecipadamente pesquisados e separados pelos mecanismos da Indústria Cultural (p. 555)." Mesmo dentro dessa conjuntura hostil, há resistências às forças hegemônicas em diversas áreas que remontam à capacidade de resiliência humana. Segundo Carvalho (2008, p. 8), são exemplos de áreas dessa construção contra-hegemônica:

- democracia participativa;
- sistema de produção alternativos e economia solidária;
- multiculturalismo, direitos coletivos, pluralismo jurídico e cidadania cultural;
- alternativas aos direitos de propriedade intelectual e biodiversidade capitalistas;
- novo internacionalismo operário.

Santos (2000) acredita que outro mundo é possível e vem sendo moldado nas inúmeras lutas emancipatórias contra as diversas formas de dominação dispersas nos

rincões da terra. O autor assume que há um novo paradigma se descortinando, sobrevivendo nos campos menos colonizados pelo capitalismo, de certa forma, protegidos por terem sido marginalizados e excluídos do que é hegemonicamente valorizado. Esta capacidade de adaptação no campo social — que permite a autopreservação do indivíduo diante da adversidade — parece aproximar-se da noção de resiliência (FLACH, 1991) do âmbito psicológico. O autor afirma que o paradigma moderno se assenta em dois pilares principais: A) o princípio da regulação, composto pelo mercado, o estado e a comunidade e, de outro lado, B) o princípio da emancipação, formado por três formas de operar o pensamento: 1) a racionalidade estético-expressiva, ligada ao prazer, à noção de autoria e ao que Santos (2000) denomina artefatualidade discursiva, que diz respeito à legitimação do que é arte subordinada à contemplação de uma comunidade; 2) a racionalidade cognitivo-instrumental e a racionalidade performativa-utilitária, afins com a ciência moderna e a tecnologia e, por último, 3) a racionalidade moral-prática, da ética e do direito. Segundo Santos (2000), no que tange ao princípio da regulação, o pilar comunidade foi o menos colonizado pelo capitalismo; por outro lado, no que diz respeito ao princípio da emancipação, a racionalidade estético-expressiva foi a que resistiu melhor à cooptação total do sistema.

Ebert (2008) afirma que Boaventura de Sousa Santos

> propõe uma contra-hegemonia que se organiza no local, mas que se articula a nível global. [...] Trata-se de estimular o controle democrático, a redistribuição de riquezas, o estímulo ao multiculturalismo emancipatório. Enquanto o modelo hegemônico articula o local/global buscando uma maior homogeneidade e coerência; o modelo contra-hegemônico visa ser uma alternativa com diferentes respostas locais, buscando articulação global naquilo que há de interesse comum e lutando pela diversidade naquilo que constitui as particularidades locais. [...] Com a valorização destas experiências locais justamente está se incentivando a diversidade cultural das diferentes comunidades ignoradas pela democracia liberal. [...] Assim, é fundamental que se articule redes ou elos globais entre as diferentes comunidades que buscam resistir ao modelo de globalização hegemônica (p. 2-3).

POTENCIALIDADES EMANCIPATÓRIAS DA ARTE CORAL

Ao encontro desta busca por contra-hegemonia, o canto coral se mostra uma promissora alternativa de ação, como veremos a seguir. Uma pesquisa de Chevitarese (2012), propôs trabalhar o desenvolvimento do pensamento crítico por meio de debates sobre o texto do repertório do coro. A autora trabalhou seu grupo de cantores a partir dos princípios estabelecidos por Joffre Dumazedier e Paulo Freire. Em suas conclusões a autora constatou que a intervenção mostrou ser uma eficaz prática educativa, que contribuiu para que crianças em situação de risco social

> adquirissem maior controle sobre si mesmas, melhor equilíbrio emocional; ampliassem seus conhecimentos, sua capacidade de concentração, sua auto-estima, seu senso de responsabilidade; desenvolvessem a habilidade

> de expor suas idéias [sic] com maior clareza e de pensar criticamente (CHEVITARESE, 2012, p. 4).

Sua abordagem balizou-se no prazer, na liberdade de escolha, no diálogo franco e aberto preparando a pessoa para pensar criticamente. Com isto a autora possibilitou a crianças a percepção de que, enquanto seres históricos, podem intervir no próprio futuro e modificar a condição em que se encontram no momento. Nas palavras da autora: "O canto coral se estabelece desta forma, como um valioso instrumento de educação para liberdade e autonomia." (CHEVITARESE, 2012, p. 4).

Dias (2012) esclarece que, atualmente,

> a prática coral está sendo cada vez mais presente no cenário musical como uma atividade de grande relevância, não só por ter a voz humana como o instrumento de emissão sonora, portanto de fácil acesso, mas também por ser uma prática coletiva de baixo custo, o que parece ser propício, inclusive ao contexto escolar (p. 1).

Para Frohne (1991, p. 3), "o trabalho com música proporciona o tempo e o local para saborear, comer e digerir a sociedade humana, incluindo assimilação de normas satisfatórias e a rejeição das normas negativas". Soares (2003, p. 59) sintetiza uma perspectiva socioeducativa do canto coral:

> Numa atividade coral, a dinâmica coletiva é essencial por ser uma atividade que se desenvolve em grupo. O relacionamento dos participantes do coral tem implicação direta com resultados musicais. A atitude individual de cada participante se relaciona ao respeito a um conjunto de regras para que o "jogo" funcione. São regras que devem ser entendidas, observadas e cumpridas como premissa básica para que a atividade aconteça.
>
> Em vários momentos essa atividade materializa o princípio da união das pessoas em torno de projetos comuns, como enunciado por Guattari (1960) e Delors (2001). Schafer considera que "o canto coral é o mais perfeito exemplo de comunismo, jamais conquistado pelo homem", (Schafer, 1991: 279) exatamente pela capacidade inerente a uma atividade musical que se desenvolve em conjunto. Também Koellreutter reforça o "inestimável valor educacional e socializante" (Koellreutter, 1997g: 109) de tal atividade, que leva a um envolvimento de vários indivíduos em função de um projeto em comum, só possível a partir do desenvolvimento do ser-em-grupo.

Amato (2012, p. 97) diz que no canto coral é possível realizar um relevante trabalho de informação com os coralistas, no qual é possível romper com o processo de interiorização da exclusão e reverter procedimentos enraizados.

Todos estes argumentos propiciam suspeitar que os próprios desafios decorrentes da participação em um coral funcionam como esquemas cognitivos que modelam ações e comportamentos posteriores. Tais experiências funcionam como metáforas da vida passíveis de reflexões, num movimento construtivo de realizações musicais bem-sucedidas, onde a meta cotidiana é a superação. Nesta trama dialógica entre a música que se constrói somando as vozes e a reflexão sobre o aprimoramento do convívio, um tipo de

sociabilidade saudável se desenvolve.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Segundo Fonterrada (2008), os primórdios da educação musical no Brasil remontam à catequização dos índios pelos jesuítas, passando pelas modificações quando da vinda de D. João VI, seguidas de um longo período inerte marcado apenas pela criação do Conservatório de Música do Rio de Janeiro, em 1841, por Francisco Manuel da Silva (compositor do Hino Nacional). O Conservatório, após várias mudanças, é hoje a Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Somente em 1854 o ensino de música foi regulamentado. Disso decorreu o primeiro concurso público para a contratação de professores de música, no mesmo ano.

Criou-se o Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, em 1906. Neste período já era a primeira república (da proclamação em 1889 à revolução de 1930, quando Getúlio Vargas assumiu o poder). Durante esta época, cada estado tinha diferentes direcionamentos sobre o ensino de música. Sucederam-se duas tendências, uma de entusiasmo pela educação, seguida de outra, de otimismo pela educação.

A primeira, de entusiasmo, foi marcada pela alteração de alguns aspectos do processo educativo e por um esforço de difundir a escola existente. Muitas das expectativas deste período não se concretizaram, o que levou a constantes discussões no Congresso Nacional e fora dele. Conferências e congressos de profissionais de educação se multiplicaram e frequentes reformas na educação se deram por todo país. Foram criadas as primeiras universidades oficiais do país: a Universidade do Rio de Janeiro (1920) e a Universidade de Minas Gerais (1927). A reorganização da escola secundária e superior se deu em 1925 e a reformulação da escola profissional em 1926. Todos estes fatos se somaram a reformas na escola primária e normal em diversos estados, configurando uma nova organização educacional no país, influenciando todo o currículo escolar (FONTERRADA, 2008).

A segunda tendência, de otimismo pela educação, trouxe um novo modelo educacional baseado nas ideias da Escola Nova, expressas em um manifesto datado de 1932, em que era defendia a universalização da escola pública, laica e gratuita. Houve um ciclo de reformas estaduais, nos anos vinte, com Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Francisco de Campos promovendo reformas educacionais inspiradas nos princípios da Pedagogia Nova, o que contribuiu para a penetração do escolanovismo em todo Brasil (FONTERRADA, 2008).

No âmbito da educação musical, a partir da década de 1920, diversas transformações ocorreram nos modelos e nas legislações sobre o ensino de música. Em 1923, as escolas públicas paulistas passaram a utilizar o método de musicalização “tonic-solfa”. Em 1928, uma lei federal criou os jardins de infância com musicalização oferecida por professores especializados. O governo de Getúlio Vargas durou 15 anos compreendidos em três fazes:

o governo provisório após a Revolução de 30, o governo provisório com nova constituição e o ditatorial ou estado novo com o golpe de 64. Durante a terceira faze (1937-1945), houve a chamada Reforma Capanema, que trouxe as Leis Orgânicas do Ensino, nelas, o canto orfeônico era previsto no currículo (FONTERRADA, 2008). Em conformidade com esta demanda, Villa-Lobos criou a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA) para orientar, planejar e desenvolver o estudo da música nas escolas brasileiras. O Conservatório Brasileiro de Canto Orfeônico (CNCO) foi criado em 1942 para formar professores capacitados a ministrar a disciplina. Em 1961 a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 4024/61) é instituída pelo Conselho Federal de Educação, substituindo o canto orfeônico pela educação musical (Parecer nº 383/62 homologado pela Portaria Ministerial nº 288/62). Em 1968 houve a reforma do ensino superior (Lei 5540/ 68) e os cursos superiores em música passaram a ter duas modalidades: licenciatura em educação Artística (Parecer nº 1284/73) com habilitação em música (paralelamente, havia também habilitações em artes plásticas, artes cênicas e desenho) e bacharelado em música (habilitação em instrumento, canto, regência e/ ou composição). Isto se coaduna com a instituição da disciplina Educação Artística polivalente (Lei 5692/ 71), em 1971, quando se tornou obrigatório abordar as áreas de música, artes plásticas, artes cênicas e desenho, no 1º e 2º graus. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB 9.394/96) manteve o ensino da disciplina Educação Artística e a ambiguidade vinda do uso do termo arte, que, a despeito de se referir a uma multiplicidade de possibilidade, não foi devidamente definido com maior precisão. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados pelo Ministério da Educação em 1998, foram criados de acordo com a LDB de 1996, com propostas pedagógicas que mantêm a indefinição de como se deve trabalhar a música na escola e não esclarecem se o professor de arte deve ter formação geral em várias linguagens artísticas ou se deve ser especializado em um só tipo (teatro, dança, música ou artes visuais). Em 2008, a música é volta às escolas brasileiras como conteúdo obrigatório das aulas, mas a disciplina como uma das matérias do curso, isso não (Lei 11.769/08). Na prática, qualquer professor licenciado estaria em condições de trabalhar música nas escolas, sem a necessidade de formação superior específica. Essa é última determinação legal de abrangência e relevância nacional publicada, até o momento, e segue vigendo.

A REALIDADE DO EDUCADOR MUSICAL DOS TEMPOS ATUAIS

Sobre os dias atuais, Amato (2006) denuncia a desorientação no ensino de música. Para a pesquisadora, há uma distância entre a formação escolar e o desenvolvimento tecnocientífico de então. Soma-se a isto um questionamento sobre o sentido de música na atualidade, com tantos novos significados musicais, valores estéticos e correntes teóricas vigendo simultaneamente. A tantas possibilidades de manifestações da musicalidade que o professor — ou o regente/educador — sem ter uma direção apontada pela política pública

educacional, segue a esmo, por si próprio, fazendo o que é possível. À somatória destes fatores, a autora chama defasagem cultural.

Além disso, segundo a autora, no passado, a formação pedagógica do educador musical enfatizava-se, basicamente, a busca do equilíbrio entre a formação em música e a formação pedagógica. Já hoje em dia, demanda-se, também, um conhecimento do contexto onde se dará a ação pedagógica, ou seja, o professor precisa direcionar suas ações em conformidade com as especificidades do cotidiano da escola em que atua. As distintas realidades sociais de cada escola se mostram um grande desafio para a formação docente.

Contrariamente a estas demandas atuais, a realidade que se apresenta é a da desqualificação docente exposta pela estudiosa. A educação formal em artes é oferecida, muitas vezes, por "profissionais" sem a devida formação musical, pela falta de pessoal qualificado disponível. Outras vezes, esta mesma educação básica se vale professores formados em educação artística, mas com poucos educadores habilitados em música, inviabilizando um trabalho sério na área. Para Amato (2006), esta situação não deveria ser tolerada, mas é um fato concreto em nosso sistema educacional hoje.

Ao que parece, pelo que se viu até aqui, as políticas nacionais de educação não têm dado a atenção devida ao ensino musical, ao menos nos contextos analisados pelos autores supracitados. É preciso que se reveja a formação de nossos professores de música para que se adeque as demandas da atualidade ao conhecimento trabalhado nas faculdades que os formam, preparando-os musicalmente, pedagogicamente e munindo-os de conhecimento para o atendimento das demandas locais de onde ele vier a se inserir em suas atividades profissionais com música. A solução desta questão é assunto de alta relevância, visto que, tratá-lo sem a devida atenção, pode levar, efetivamente, a obstaculizar o conhecimento musical a que toda criança deve ter acesso para tornar-se um cidadão no exercício das expressões musicais de sua gente, conforme assegura a constituição do país (BRASIL 1988), mesmo porque, constituir-se um ser humano pleno precisa ser direito garantido (SANTOS, 2000). Diz a Carta Magna do Brasil: "Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais (BRASIL 1988)".

Por outro lado, Fonterrada (2008) afirma que "a música é de todos e, portanto, de ninguém" (p. 277). A autora refere-se, com estas palavras, à questão da interdisciplinaridade propiciada pela música que, segundo a pesquisadora, deveria ter a participação de professores de outras disciplinas. Além disso, em seu livro ela mostra dados do Censo da Educação Infantil realizado em 2000 pelo INEP/MEC que, na rede pública, 59% dos professores de pré-escola não tem diploma de graduação e 68% estão na mesma situação na rede privada. Sendo um fato inalienável, em curto prazo, esta conjuntura de precariedade da formação do professor que apresentará a música, em ambiente escolar, ao aluno, então, o que fazer?

A mesma autora aponta uma alternativa: abandonar os procedimentos sequenciais de ensino. Para ela, esta é a mudança de paradigma que se apresenta, por mais que se relute em aceitar. Já não é mais possível adotar certas condutas costumeiras como resposta à atual demanda do contexto que vivemos. A única certeza é que a arte teima em fazer-se presente a despeito das portas que lhe são fechadas na escola; há que se lidar com isto. Sendo assim, os procedimentos em rede, que ainda não foram intencionalmente buscados, precisam sê-lo, sem negar os procedimentos em linha. É como a metáfora de pescar com linha e com rede de Heidegger mencionada pela autora, que parece ter originado, a ideia de tramas e fios da estudiosa. Fonterrada esclarece que as artes, de modo geral, operam em rede há bastante tempo, mas a educação, com sua cautela peculiar, vem mantendo a transmissão linear de conhecimento e a educação musical acompanha este modelo.

A música faz parte do cotidiano das pessoas (MERRIAM, 1964 apud ÁLVARES, 2016), mas a força da indústria cultural, movendo ao mero consumo, impele à ideia de que somente os profissionais da área podem fazer arte. Além disso, há a equivocada noção de dom ou talento como atributo segregador dos aptos e dos inaptos à expressão artística. A escritora aponta que em sociedades tribais todos participam das manifestações artísticas cotidianas sem reservas e é assim que precisamos voltar a ser — livres para vivenciar a arte.

A referida professora busca resgatar o fazer artístico como forma de conhecimento não para especialistas, mas para todo e qualquer cidadão. Ao constatar que não há profissionais de educação musical em número suficiente, que já há pessoal não qualificado trabalhando música na escola e que a música persevera no espaço escolar a despeito dos desfavores das políticas públicas e do desprestígio da ideia de arte para todos na sociedade de consumo, por tudo isto, a autora afirma: “É hora, pois, de preparar o leigo para exercer a função de “animador musical” dentro da escola.” (FONTERRADA, 2008, p. 348). Sendo isto generalizado para todo aquele que trabalha com música em instituição de ensino, então isto se aplica ao regente de coral.

Embora Amato (2006) e Fonterrada (2008) foquem objetivos diferentes em suas proposições sobre as necessidades atuais da educação musical, ambas não se contradizem, visto que, abordam demandas complementares do ensino de música no Brasil. Amato orienta sua argumentação para justificar a necessidade de uma melhor qualificação do profissional de educação musical, enquanto Fonterrada (2008) dedica-se a defender, também, a possibilidade de propiciar uma experiência significativa de música na escola, mesmo sem um professor com formação na área. É interessante observar a capacidade que a música tem de se esgueirar sempre encontrando um caminho para perseverar e perpetuar-se. Esta capacidade de flexibilidade da música diante das adversidades me permite relacionar a qualidade de ser inextinguível, indomável e inerente ao humano com aquilo que Flach (1991) denominou resiliência, a arte de ser flexível para sobreviver da melhor maneira possível. Ou seja, resilientemente, a música persevera sempre, enquanto

inerente ao ser humano, se mantendo parte de sua completude, a despeito das forças que tentam subjugar as pessoas e coisificá-las, suprimindo sua plenitude.

Este embate de ideias aparentemente contraditórias parece afim com a ideia de Santos (2000), que percebeu a emergência do que ele chama novo paradigma pós-moderno, em que fica prevista a coexistência do novo com o velho modo, ou, no caso, a demanda por formação e valorização do profissional de educação musical, ao mesmo tempo que se admite a preparação do leigo para trabalhar a musica na escola. Fonterrada (2008) e Santos (2000) seguem na mesma direção ao dar importância à necessidade de flexibilizar para a adaptação às circunstâncias da atualidade, o que move à autorrenovação, à autotranscendência e à autoregeneração. A autora diz: "Vive-se, na atualidade, perto do caos, e espera-se que este preceda a nova ordem" (p. 345). Para ela, ao aceitar e aprender a conviver com a arte permitiremos que ela cumpra sua função de formar o indivíduo e a sociedade, restabelecendo valores éticos e estéticos esquecidos ou esvanecidos. Se por um lado o valor ético foi fortemente colonizado, o estético, ligado à arte e, portanto, à música, não o foi pelo capitalismo e positivismo hegemônicos hoje, constituindo-se, dessa forma, um ponto chave para o estabelecimento da nova ordem pós-moderna como observado por Santos (2000). Fonterrada (2008) compara a arte à fênix que renasce em meio às mazelas atuais como a indiferença, o desequilíbrio ambiental, a superficialidade, o desgaste de valores e o contrassenso do excesso de comunicação em meio à crise de entendimento. A autora vê a arte como o "ponto de mutação" — um termo de Capra (2002) — ou seja, como algo que leva à transcendência do ser humano.

A pesquisadora aponta os procedimentos em rede como a tendência que vem se desvelando e consolidando. Tais procedimentos são aqueles cujo "modo de apreensão [...] não se dá de maneira linear. A informação chega ao indivíduo de modo desordenado e sua compreensão vai, aos poucos, se firmando" (p. 307). Em sua pesquisa, a autora partiu da hipótese que a aprendizagem em rede, distante das tradicionais abordagens pedagógicas lineares, mesmo sofrendo de falta de continuidade e sendo de difícil ordenação, acompanhamento e avaliação, ainda assim beneficiaria os alunos.

A escola tradicionalmente se empenhou em usar uma metodologia que permita conectar os diferentes temas do currículo, ou seja, os procedimentos em linha, mas, para Fonterrada, há grande possibilidade que situações que exijam os procedimentos em rede sejam cada vez mais frequentes na atualidade, demandando soluções atípicas ou intuitivas. Usar essa rede de fontes de conhecimento, inclusive de conhecimento musical, é o tipo de forma de comunicação de informação em voga que vem ganhando espaço e se firmando, por isso, precisa ser conhecida e reconhecida na área da educação e, mais especificamente, da educação musical. Por ser difuso, o aprendizado em rede admite a educação formal a informal e não formal, assim sendo, acolhe fontes de conhecimento de fora do meio acadêmico, mesmo que vinda de pessoas não formadas em cursos de licenciatura em música.

As ações oficiais quanto à educação musical ultimamente não valorizam diretamente o canto coletivo, mas, ao negligenciá-lo, abrem espaço para iniciativas nesta modalidade artística. Na vigência de condições precárias de políticas públicas que valorizem a arte coral e a formação do professor capacitado na área, não se deve esperar que tudo melhore para que a prática do canto em grupo tenha seu lugar na escola. A despeito de uma formação inconsistente em regência coral, cabe ao regente/educador, seja ele licenciado em música ou não, estimular experiências de canto coletivo que sejam significativas para os alunos.

Como será exposto logo à frente, os métodos ativos oferecem um manancial de possibilidades de ação que legam ao aluno corista a oportunidade de experimentar a criação de improvisos musicais, registrá-los de formas alternativas e, assim, manipular o material musical e a vocalidade direta e democraticamente. Este exercício deve acontecer valorizando, primeiramente, a cultura em que a comunidade escolar se insere e os saberes acessíveis aos alunos de toda forma, mesmo que os conhecimentos não sejam oriundos da educação formal. Todo conhecimento que oportunize o fazer musical, independente da origem ser valorizada ou não pela tradição escolar, é bem-vindo, conforme afiança Fonterrada (2008). Seguindo este raciocínio, é possível admitir a interdisciplinaridade e os conhecimentos em rede, ao ofertar canto em grupo na escola. Embora seja importante corrigir a precariedade deste contexto, não é preciso, nem desejável, esperar a formulação de políticas públicas oficiais ou a disponibilidade de um especialista para isto. Faz-se aconselhável apenas o regente/educador munir-se de informação como for possível e de bom senso para guardar a saúde vocal própria e de seus coralistas.

SAÚDE VOCAL

Segundo Amato e Carlini (2008), 72% dos educadores musicais de uma pesquisa realizada com docentes atuantes na educação infantil e no ensino fundamental não sabem quase nada sobre o termo fisiologia da voz, leram pouca coisa relacionada a este assunto e quase nunca assistiram nenhuma palestra a respeito. Este índice é, curiosamente, menor entre os demais professores: 64%.

Dias (2010) indica que se faça com o grupo: vocalizes, aquecimento corporal, trabalho respiratório e brincadeiras musicais além do repertório em si. Estes procedimentos são oportunidades para desenvolver a técnica vocal dos cantores, a musicalidade do grupo e, ao mesmo tempo, realizar profilaxia de problemas vocais.

CORRENTES METODOLÓGICAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL

Fonterrada (2008) faz um histórico da educação musical, em especial, detalha os chamados métodos ativos, aqueles caracterizados pela experiência direta do aluno, a partir da vivência de diversos elementos musicais. Nessa perspectiva, o aluno participa ativamente dos processos musicais desenvolvidos em sala de aula, processos esses que

oportunizam o contato com várias dimensões do fazer musical. Vide na Figura 1, a seguir, um apanhado, bastante sumário e simplificado, das informações que a autora traz a este respeito.

Precede os métodos ativos	Rousseau	Primeiro pensador a apresentar um esquema pedagógico para a educação musical.
Precursores dos métodos ativos	Pestalozzi	Contrário ao costume bárbaro de punição comuns em sua época e voltado à educação pelos sentidos.
	Herbart	Focado em rotinas de atividade.
	Froebel	Pai dos jardins de infância.
Primeira geração dos métodos ativos	Dalcroze	Relaciona a música ao movimento corporal com ritmo, solfejo e improvisação.
	Willems	Investe na escuta como a base da Musicalidade e no estudo da audição.
	Kodály	Prática vocal em grupo e treinamento auditivo e o solfejo como base de suas práticas.
	Orff	Instrumentos específicos e combinando música e dança em improvisações e criações musicais.
	Suzuki	Propõe um paralelo entre aprender uma língua e aprender um instrumento musical por imitação em realizações musicais em grupo incentivando a participação da família.
Influenciadores: da segunda geração dos métodos ativos	Schaeffer	Criador da música concreta, o primeiro a utilizar fitas magnéticas.
	Eimert	Iniciadores da música eletrônica.
	Stockhausen	
	Cage	Pioneiro da música aleatória e da música eletroacústica. Foi influenciado pela filosofia indiana e pelo zen budismo.
Segunda geração dos métodos ativos	Self	Valoriza a escuta ativa, a improvisação, a produção sonora, o uso de notação simplificada, o instrumental Orff, além de instrumentos artesanais e feitos pelos alunos.
	Paynter	Aulas de música se tornam oficina de experimentação com composição, execução e, assim como Self, valorizando a escuta ativa, como também os procedimentos em rede próprios da contemporaneidade, enfatizando a capacidade criadora do aluno e o conhecimento do material sonoro, como também negando-se a cristalizar métodos.
	Porena	Ludicidade dos jogos musicais com regras propiciando diversas vivências e experimentações com música.
	Schafer	Conceito de Paisagem Sonora e sua educação sonora no âmbito da Ecologia Acústica.
Psicologia experimental e musical, com notória tendência behaviorista	Seashore	Utópicos testes psicológicos para medir o "talento musical" a partir de parâmetros sonoros, ritmos e melodias simples, valendo-se de um som senoidal
	Bentley	Diferencia-se de Seashore apenas pelo uso do som de órgão de tubos no registro de flauta, por acha-los mais naturais.
	Gordon	Testes para detectar musicalidade, mas sem uso do jargão musical, por crer que esta característica é independente do conhecimento musical do avaliado.

Figura 1 – Histórico dos Métodos Ativos, baseado em Fonterrada (2008).

TENDÊNCIAS FILOSÓFICAS EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL: O QUE É VALORIZADO NA EDUCAÇÃO MUSICAL

Enquanto ciência do conhecimento, a filosofia da educação musical intenta determinar a natureza da música para estabelecer quando, porque e como ensiná-la. Mostrando um panorama desta área, Fonterrada (2008) menciona Reimer, Swanwick e Elliot, conforme a Figura 2 – a saber, em um extrato bastante sintético do que a autora traz no desenvolvimento de seus escritos.

Tendências filosóficas educação musical no Brasil	Bennett Reimer	Educação musical pelo ângulo da expressão enquanto sentimentos.
	Keith Swanwick	Educação musical pelo ângulo da intuição e lógica, sua Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical, baseada em Piaget (1896-1980) e seu Modelo C(L)A(S)P, que abrange Composição, Literatura ("Literary Studies", ou seja, Estudos Literários), Apreciação, Técnica (Skills, ou seja, Habilidades) e Performance.
	David Elliot	Música e a educação musical pelo ângulo social, cultural, político e econômico, investindo na performance como ponto central da educação musical e em uma compreensão das obras musicais em diversos níveis da interpretação, entre eles o "design" musical, tradições e padrões, expressões musicais de emoção, representações musicais e informação cultural-ideológica.

Figura 2 – Tendências Filosóficas Educação Musical do Brasil, baseado em Fonterrada (2008).

A seguir, delinearei alguns pontos de duas abordagens filosóficas da educação musical, conforme classificação, agora, de Lazzarin (2006 e 2008). São elas: a Filosofia da Educação Musical (FEM) de Reimer e a Nova Filosofia da Educação Musical (NFEM) de Elliott.

A FEM defende a educação da sensibilidade estética, baseada na apreciação e na audição com enfoque na forma. Esta corrente dedica-se a controlar o fluxo cognitivo-emocional, tomado por naturalmente confuso, passageiro e passível de controle em ações educacionais. Eles acreditam que a música é análoga à linguagem verbal com a diferença que a segunda diz respeito à vida cognitiva e representa o que se apreende da realidade, enquanto a primeira não tem a capacidade de representar, mas sim de apresentar o que ele chama de *insight*, uma espécie de iluminação intelectual, da vida no âmbito do afeto, por valer-se de tensões e relaxamentos análogos aos sentimentos. A educação musical, assim, orienta-se a converter-se em vivências pontuais orientadas à apreensão da verdade científica controlável, previsível, valorizadora da produção artística erudita hegemônica e desvinculada do contexto sócio-histório, acontecendo de modo individual, privado.

A corrente seguinte, a NFEM, critica a FEM com dois argumentos principais. O primeiro, se é impossível determinar a forma de sentimentos, então é, também, impossível

demostrar a isomorfia entre eles e estruturas musicais, o que desmonta a analogia estrutural entre estresse e alivio no âmbito musical e no âmbito dos sentimentos. O segundo argumento é: qualquer repertório tomado como mais adequado para a educação estética é, na verdade, uma arbitrariedade, dado que é determinado culturalmente. Segundo Lazzarin (2008), algumas das práticas que subvertem e desmontam a noção de educação da sensibilidade estética são:

> performances, intervenções e instalações sonoras interativas, paisagens musicais, cada uma delas utilizando diferentes suportes que manipulam, além de timbres e sonoridades, imagens e materiais: eletrônicos, vídeo-fonográficos, digitais, corporais, através da hibridização de diferentes linguagens, desafiando a classificação das belas artes (o conjunto canônico de escultura, arquitetura, música, poesia, teatro e dança). As novas tecnologias para a arte contemporânea tornam-se mais um meio à disposição, que se somam às técnicas e aos suportes tradicionais, alterar a percepção, ajudar a pensar através de um enigma, ao invés de fornecer uma visão pronta do mundo (LAZZARIN, 2008, p.414).

A NFEM propõe a educação musical multicultural, multidimensional e com foco na experiência. O multiculturalismo desta linha pretende opor-se à hegemonia da tradição musical europeia, que lega os cânones da educação musical, ao passo que despreza outras práticas que dela se diferenciam, tomando-as por primitivas (LAZZARIN, 2006). “A NFEM sustenta que a verdadeira educação musical humanística (aquela preocupada com o crescimento do indivíduo como um todo) está ligada ao ensino da música como prática humana diversificada (LAZZARIN, 2006, p. 14).”

Segundo esta corrente de pensamento, há que se levar em consideração o modo como diferentes culturas entendem sua própria arte e a forma que ela é contextualizada na dada sociedade. Na arte, os significados a serem atribuídos são aprendidos da mesma forma que no processo de letramento, ou seja, por modelos semiológicos de comunicação da mensagem artística, embora a semântica em artes seja mais indeterminada que no âmbito da escrita. Desta forma, a educação no universo artístico tenta ser cognitivista, ao buscar inserir o aluno nos códigos das linguagens artísticas. Para desfrutar da arte é preciso refinar os “esquemas perceptivos” (LAZZARIN, 2006).

A multidimensionalidade do ensino de música refere-se à abrangência de composição, execução/interpretação, improvisação, arranjo e regência na ação educativa. Com tipos de grafia diferentes, a NFEM conceitua as seguintes três dimensões da experiência musical: **MÚSICA** como a prática humana, **Música** como as manifestações contextuais de MÚSICA e **música** como as obras de arte.

Quanto ao enfoque experiencial, com ele valorizam a noção de processo, em oposição ao sentido de acontecimento descontínuo da educação musical observada na corrente precedente. Nesta vertente a educação musical valoriza o autodesenvolvimento, o autoconhecimento e o deleite.

Entendendo ser a NFEM a orientação filosófica dos tempos atuais, um regente que

se pautar por ela precisará abrir-se à multiculturalidade em oposição à tradição musical europeia hegemônica. Deste modo, será necessário criar alternativas para possibilitar ir além da tradicional mera execução do repertório por ele selecionado, mas também oferecer alternativas que permitam o exercício da composição, da improvisação, do arranjo e da regência aos seus coralistas; ou seja, a experiência multidimensional da educação musical. Ainda seguindo esta vertente, será necessário ater-se à efetiva experiência do fazer musical desfrutado com prazer na busca por autodesenvolvimento e o autoconhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM REGENTE/EDUCADOR PARA A CONTRA-HEGEMONIA

Nesta pesquisa buscou-se compreender a potencialidade da atividade de canto coral em escola como instrumento de ação contra-hegemônica. Conforme a argumentado até aqui, é possível verificar evidências de que, de fato, a arte de cantar em grupo pode contribuir na escola para a formação de cidadãos mais preparados para lidar com as demandas atuais de cada comunidade.

Apurou-se que o canto coletivo tem atributos, expressos na literatura científica, afins com a possibilidade de viabilizar aos coralistas uma bagagem vivencial de valores, que preparam os indivíduos para o convívio com a pluralidade social e para somar potencialidades heterogêneas na construção de um projeto comum. O canto coral tende a ser um laboratório para o desenvolvimento de uma base cognitiva e comportamental para um convívio mais equânime e liberto das forças de dominação social, o que o faz importante no processo de escolarização.

Esta pesquisa levantou que um regente de coral em escola deve priorizar o efetivo fazer musical em todas as suas atividades, muito mais que qualquer análise ou teoria. Além disso, deve nortear-se pelos princípios da multiculturalidade, que assimila os saberes locais, mesmo desprestigiados pela cultura hegemônica, e, por fim, pela multidimensionalidade, que abarca equilibradamente intepretação, composição, improvisação, arranjo e regência, buscando autodesenvolvimento e o autoconhecimento para os participantes.

Observou-se também que os métodos ativos se mostram importantes fontes de sugestões pedagógicas para as atividades do regente/educador, mas nunca de forma engessada ou descontextualizada. Qualquer assimilação dos ditames dos métodos, no todo ou em parte, necessita ser direcionada à solução de demandas genuínas do grupo e não o contrário. É um grave equívoco adequar o grupo às demandas do método acriticamente.

A apreensão de conhecimentos em rede mostrou-se ferramenta indispensável em um coral de escola hoje. Tal procedimento deve ser fomentado entre os coralistas também, além de usada pelo próprio regente/educador para sanar as lacunas em sua própria formação.

Exemplo disto é o patente despreparo dos educadores musicais quanto a noções

de saúde vocal. É salutar que o condutor de coro busque informações que o permitam desenvolver com o grupo exercícios vocais, corporais e respiratórios para o desenvolvimento técnico e para a manutenção da saúde de todos os participantes, inclusive a sua própria.

É preciso resistir à cooptação pelas forças hegemônicas que limitam a plenitude das potencialidades de ser mais humano. A dominação pela ordem imposta impele à competição selvagem marginalizadora de tantas pessoas no processo. Os prós da atividade coral, no intento de plasmar subjetividades com ferramental para a resistência anti-cooptação, minimizam e fazem valer a pena os contras, tais como ter que lidar com a precariedade da formação dos condutores dos coros ou a falta de políticas públicas que deem suporte e valor ao canto coletivo nas escolas.

Ainda que haja fragilidades na formação dos regentes, há que se ter contentamento, neste momento, com a boa vontade e a iniciativa de todo aquele que busca empreender um coral de escola, dada a fragilidade das condições geralmente oferecidas à sobrevivência da arte do canto coral nos estabelecimentos de ensino regular. Aquele que intentar um coro em instituição de ensino deve ser valorizado por sua iniciativa, que gera tantos benefícios culturais, educativos e sociais a seus coralistas. O regente/educador de coral de escola que se orienta por estas linhas gerais de proposta emancipatória é um honroso vivificador da arte musical e um elo a mais na micropolítica da resistência contra-hegemônica. Nesses termos, aquele que está na condução de um grupo de canto coletivo propicia às pessoas que estão sendo escolarizadas a experiência de agregar as diferentes potencialidades individuais dos participantes no exercício compartilhado de valores sociais desejáveis, replicáveis no porvir da vida adulta e que sejam relevantes para o bem comum.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rebeca Vieira de Queiroz. **Música do cotidiano no ensino de música:** inclusão ou alienação? In: SIMPOM, v. 2, n. 2, 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Unirio, 2012. p. 551-557.

ÁLVARES, Sérgio Luís de Almeida. Unidade na diversidade: Considerações sobre a educação musical na diversidade sob a perspectiva da musicalidade abrangente. In: ALVARES, Thelma Sydenstricker; AMARANTE, Paulo [orgs.]. **Educação Musical na diversidade:** construindo um olhar de reconhecimento humano e equidade social em educação. Curitiba: Editora CRV, 2016.

AMATO, Rita de Cássia Fucci. **Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira**. In: Opus (Belo Horizonte. Online), v. 12, p. 144-165, 2006.

AMATO, Rita de Cássia Fucci. **Música e políticas socioculturais:** a contribuição do canto coral para a inclusão social. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/opus/data/issues/archive/15.1/files/OPUS_15_1_Amato.pdf> Acesso em: 09 jul. 2012.

AMATO, Rita de Cássia Fucci; CARLINI, Marcela Maia. **A saúde vocal dos educadores musicais**: um estudo comparativo com docentes atuantes na educação infantil e no ensino fundamental. Revista Musica Hodie, v. 8, n. 2, p. 107-25, set., 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRITO, Teca Alencar. **Koellreutter educador**: o humano como objetivo da educação musical; prefácio de Carlos Kater. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis, 2a ed, 2011.

CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação**. São Paulo: Editora Cultrix, 2002.

CARVALHO, A. M. P. **Experiências emancipatórias em tempos de crise e transição**: potencialidades da utopia democrática. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 6., 2008, Lisboa. Anais... Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2008. p. 1-13.

DA SILVA, Rafael Rodrigues. O que faz uma música "boa" ou "ruim": critérios de legitimidade e consumos musicais entre estudantes do ensino médio. **Revista da ABEM**, v. 20, n. 27, 2014.

DIAS, L. M. M. **A prática coral e a formação dos sujeitos**: uma reflexão teórica e algumas práticas pedagógicas. In: Anais do IX Encontro Regional da ABEM Nordeste. Natal: ABEM, 2010.

Dias, Leila Miralva Martins **A prática coral e a formação dos sujeitos:** uma reflexão teórica e algumas práticas pedagógicas. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=we b&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiVxtWC2PXMAhXEQpAKHX1yACIQ FggdMAA&url=http%3A%2F%2Ffiles.arquivos300.webnode.com.br%2F200000031-378ed3888c%2FA%2520pr%25C3%25A1tica%2520coral%2520e%2520a%2520forma%25C3%25A7%25C3%25A3o %2520dos%2520sujeitos.PDF&usg=AFQjCNE9rec-u_ZDJdVI91Jmmizr1LWExA> Acesso em: 25 mai. 2016.

ELLIOTT, David. **Music Matters**: a new philosophy of music education. Oxford: Orford University Press, 1995.

FLACH, Frederic. **Resiliência**: a arte de ser flexível. São Paulo: Saraiva. 1991.

FONTERRADA, Maria Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: Um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FROHNE, Isabelle. In: RUUD, Even (Org.). **Música e saúde.** São Paulo: Summus, 1991.

LAZZARIN, L. F. A dimensão multicultural da nova filosofia da educação musical. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 14, p. 125-131, 2006.

LAZZARIN, L. F. Multiculturalismo e multiculturalidade: recorrências discursivas na educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 19, p. 121-128, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**. São Paulo: Cortez, 2000.

SOARES, Gina Denise Barreto. **Coro infantil**: educação musical e ecologia social a partir das idéias de Koellreutter e Guattari. Universidade do Rio de Janeiro. Dissertação de Mes2trado em Música e Educação, Rio de janeiro: 2003.

VAL, Patrick Ribeiro do. **Canto coral, pressões sociais e resiliência**: humanização do ambiente laboral. No prelo.

CAPÍTULO 16

O DIALOGISMO NO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO DE CONCEPÇÃO BAKHTINIANA

Data de aceite: 02/05/2022

Wyama e Silva Medeiros
Pombal/PB
http://lattes.cnpq.br/6080595255815090

RESUMO: O presente trabalho tem como intuito fazer uma breve introdução acerca do pensamento do linguista russo Mikhail Bakhtin, partindo do pressuposto de que as obras do referido autor tornaram-se conhecidas no ocidente em meados dos anos 80, com uma discussão mais branda, com a introdução dos conceitos de Dialogismo e Interacionismo Sociodiscursivo. Posteriormente, nos anos seguintes, as pesquisas linguísticas ganharam profundidade, consagrando-se num viés teórico de grande repercussão, e nesta investigação, faz-se um breve esboço das contribuições no campo linguístico, do conceito de dialogismo, para, em seguida justificar o uso desse termo dentro do Interacionismo Sociodiscursivo de concepção bakhtiniana.
PALAVRAS-CHAVE: Bakhtin. Dialogismo. Interacionismo Sociodiscursivo.

THE DIALOGISM IN THE SOCIODISCURSIVE INTERACTIONISM OF BAKHTINIAN CONCEPTION

ABSTRACT: The present paper intends to make a brief introduction about Russian linguist Mikhail Bakhtin's thought, based on the assumption that his works became known in the West in the mid-1980s, with a milder discussion, with the introduction of the concepts of Dialogism and Sociodiscursive Interactionism. Later, in the following years, the linguistic researches gained depth, being consecrated in a theoretical bias of great repercussion, and in this research, a brief outline of the contributions in the linguistic field, of the concept of dialogism, is made in order to then justify the use of this term within the sociodiscursive interactionism of Bakhtinian conception.
KEYWORDS: Bakhtin. Dialogism. Sociodiscursive Interactionism.

INTRODUÇÃO

Mikhail Mikhailovich Bakhtin nasceu em 17 de novembro de 1895, na cidade de Oriol na Russia e faleceu em 7 de março de 1975 em Moscou. Trata-se de um filósofo e questionador da cultura europeia e das artes. Ele se debruçou sobre a pesquisa em diversos assuntos, tais como marxismo, a semiótica, estruturalismo, a crítica religiosa, além da crítica literária, história, filosofia, antropologia e psicologia, mas seu aprofundamento nos estudos deu-se na linguagem humana.

Há registros que Bakhtin cursou Letras, História e Filosofia na Universidade de São Petersburgo, sendo que na década de 1920 ele era ativo nos debates sobre estética e literatura, no período da União Soviética, no entanto, seu posicionamento não era muito conhecido no meio acadêmico, até que na década de 1960, estudiosos russos o redescobriram, e lhe atribuíram a denominação de criador de uma

nova teoria sobre o romance europeu.

Destarte, Bakhtin pego emprestado o conceito de polifonia da arte musical e traz para o mundo linguístico, além de ser autor de outros conceitos literários como cultura cômica (desenvolveu a teoria de uma cultura universal do humor popular), cronotopo, carnavalização e menippea, além do conceito de polifonia já citado anteriormente.

Ademais, o linguista russo era um pesquisador da linguagem humana, inclusive produziu diversas obras acerca de questões teóricas gerais, como o estilo e a teoria de gêneros discursivos. E ainda, seus trabalhos são fontes de estudos nas áreas da teoria literária, crítica literária, sociolinguística, análise do discurso e semiótica.

Para Bakhtin, a língua ultrapassava a visão de um sistema fechado, pois não se pode compreender a língua de forma isolada, é preciso considerar os fatores extralinguísticos, a exemplo do contexto da fala, momento histórico, bem como a relação do falante como o ouvinte, além de outros fatores que tornam a linguagem e sua linguística um espaço "translinguístico". Ele ainda, propõe uma nova disciplina a Metalinguística, como um estudo voltado para os fatores da vida do discurso que transcendem aos limites da linguística estruturalista.

O teórico russo da linguagem, mesmo diante de privações materiais, prisão e exílio, doenças crônicas e diversas outras limitações humanas, tornou-se uma referência nos estudos das Ciências Humanas, inclusive seus estudos se caracterizaram pela interdisciplinariedade, partindo de uma abordagem dialética de questionamentos da filosofia, linguística, psicanálise, teologia, poética, teoria social e literária, mesmo assim, manteve como marco central de seus estudos a linguagem.

Os estudos científicos de Bakhtin eram permeados pela influência de outros investigadores russos da época, inclusive ele é apontado com o líder intelectual do grupo de cientistas e filósofos denominados de o "Círculo de Bakhtin", composto por além de Mikhail Bakhtin, Valentin N. Volochínov (1895- 1936), Pável N. Medviédev (1891-1938), Matvei I. Kagan (1889- 1937), Liev. V. Pumpiánski (1891-1940), Ivan I. Sollertínski (1902-1944), Maria Iúdina (1899-1970); K. Váguinov (1899-1934), Borís Zubákin (1894-1937), I. Kanaev (1893-1983).

> Os trabalhos de três deles, Bakhtin, Volochínov e Medviédev, se interligam, dialogam entre si, desenhando uma concepção de linguagem, assim como as possibilidades de seu enfrentamento a partir da busca de um método sociológico singular e/ou de uma poética da prosa, de maneira a construir conhecimento linguístico, literário, filosófico, sinalizando as fronteiras que permeiam ***existência e cultura***, ***ideologia do cotidiano e ideologia sistematizada***, ***vivência e ciência***, ***vida e arte***, elegendo o ***diálogo*** (ideias e pontos de vista entre ao menos duas consciências em tensão) como sustentáculo dessa perspectiva. Nesse sentido, qualquer um dos textos por eles produzidos, quer trate da linguagem artística ou cotidiana, oferece caminhos para uma teoria do discurso, pertinente nas humanidades em geral. (BRAIT, 2017, p.2)

No Brasil, a partir da década de 1980, os estudos acerca das teorias bakhtinianas

ganharam notoriedade, com destaque para os investigadores da linguística, Carlos Alberto Faraco, Beth Brait e José Luiz Fiorin, dentre outros que seguiram as teorias bakhtinianas.

Uma das teorias linguísticas defendidas por Bakhtin é o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), consistindo nas articulações no tratamento das atividades e ações da linguagem em seu contexto sócio/histórico/cultural.

A seguir apresentaremos os principais conceitos trazidos por Bakhtin dentro da referida teoria linguística como contribuição para os estudos da linguística.

DIALOGISMO EM BAKHTIN

Conceituar dialogismo é imprescindível para apreender a concepção de linguagem presente na obra de Bakhtin. No entanto, para conhecer o conceito de dialogismo é importante também apreender o significado de discurso nas obras do linguista russo, isto porque, esses dois conceitos estão intimamente relacionados, tendo em vista que para ele discurso é

> a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso. Mas são justamente esses aspectos, abstraídos pela linguística, os que têm importância primordial para nossos fins. (BAKHTIN, 2008, p. 207)

Neste excerto, Bakhtin apresenta duas importantes reflexões a primeira delas, o discurso trata-se de uma "linguagem em ação" e ainda faz uma crítica a Saussure, o qual entendia a língua como um sistema de formas, estável e imutável, abstraído das relações sociais (BAKHTIN, 1986, p. 85).

Para o linguista russo, a verdadeira substância da língua é constituída justamente nas relações sociais, via interação verbal, realizada por meio da enunciação ou das enunciações (ibid., p. 123). Assim, o discurso enquanto uma língua concreta e ativa mantém relações com outros discursos que o antecedem, considerando que a língua não é um produto individual, pelo contrário, foram-se pelo menos entre dois indivíduos, estes são seres sociais e formam seus diálogos com base em outros discursos.

Neste ponto, chega-se a definição de dialogismo, qual seja um diálogo entre discursos, compreendido como a condição de efetivação do sentido do discurso. Vale destacar que o conceito de dialogismo em Bakhtin não está relacionado à ideia de um diálogo face a face entre interlocutores, mas sim entre discursos, já que "o interlocutor só existe enquanto discurso" (FIORIN, 2006, p. 166). Fiorin também menciona que por isso "todo enunciado possui uma dimensão dupla, pois revela duas posições: a sua e a do outro" (ibid., p. 170).

Além disso, o termo diálogo/dialogismo é apresentado na obra de Bakhtin sob três perspectivas diferentes, o que pode causar certa confusão no leitor desatento, assim, o termo diálogo/dialogismo é compreendido

> como uma descrição da linguagem que torna todos os enunciados, por definição, dialógicos; como termo para um tipo específico de enunciado, oposto a outros enunciados, monológicos; e como uma visão do mundo e da verdade (seu conceito global). (Morson e Emerson, 2008, p. 506)

Num primeiro momento, percebe-se que o termo diálogo/dialogismo é empregado pelo autor como uma unidade de compreensão de contexto que abarca assuntos desde a ideia de linguagem, passando pelo sentido de homem e vida, assim, considerando que, o caráter dialógico é o fato unificador de todas as atividades linguageiras (FARACO, 1996, p. 122). No mais, essa conceituação define a própria espécie humana, pois o outro é imprescindível para sua concepção: é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro (ibid., p. 122). No mesmo sentido, para Bakhtin, a alteridade é a condição da identidade: os outros constituem dialogicamente o eu que se transforma dialogicamente num outro de novos eus (ibid., p. 125), firmando-se na ideia de que uma pessoa deve passar pela consciência do outro para se constituir (id., 2008, p.43).

Na mesma acepção de dialogismo enquanto um princípio da linguagem sob um aspecto social compreende-se que

> As observações precedentes são fundamentais para a compreensão do princípio dialógico da linguagem que se constitui por uma abordagem social que lhe é própria, um "compartilhar com o outro" que exclui qualquer possibilidade de abordagem individualista, pois se instaura na língua como um processo interacional, realizado na enunciação. Por conseguinte, tratar do dialogismo é, por um lado, descartar qualquer possibilidade de limitação e redução de sentidos, e, por outro, preservar as ressonâncias de outros ditos, já-ditos e/ou não-ditos na linguagem. (DI FANTI, 2003, p.98)

Desta forma, a linguagem apresenta-se como uma reação-resposta a uma interação, expressa pelas relações do locutor com os enunciados do outro. Daí a necessidade de considerar o interlocutor na análise do princípio dialógico, posto que, o outro se apresenta, nos mais variados discursos, formados a partir de outras vozes discursivas, tais como posições sociais, opiniões políticas, convicções religiosas que passam a integrar o discurso em construção.

> Os sentidos, a partir da abordagem dialógica, projetam-se como efeitos, sendo assim, irredutíveis a uma só possibilidade, apesar de em determinados contextos enunciativos haver sentidos predominantes. Com isso, os efeitos de sentidos existem a partir de construções discursivas, das quais o sujeito "não é a fonte de seu dizer", uma vez que se constitui, de modo dinâmico, com a instituição histórico-social. Em outras palavras, o sujeito e os sentidos constroem-se discursivamente nas interações verbais na relação com o outro, em uma determinada esfera de atividade humana. (DI FANTI, 2003, p.98)

Partindo deste ponto, Bakhtin aborda a dialogicidade interna do discurso e suas referencias no que diz respeito ao "já-dito" e a resposta que se antecipa, pois retrata a dimensão da produção do discurso, sob o aspecto que

> O discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo

> discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, pressente-a e baseia-se nela. Ao se constituir na atmosfera do "já-dito", o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado (BAKHTIN, 1998 [1934-1935, p. 89).

Percebe-se que, o enunciado é formado a partir de um complexo processo interacional, ao mesmo tempo em que são avaliadas a condições sociais de sua formação, assim sendo, torna-se impossível e incoerente reduzir os estudos linguístico-enunciativos a um mero sistema de signos abstratos, pois "o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo" (Bakhtin, 1981:121). Posto que, a linguagem precisa ser observada como um fenômeno de tensão entre o projeto discursivo de um indivíduo e as suas próprias interações verbais em um dado contexto sócio histórico.

O presente trabalho ainda se debruça sobre as acepções dos termos dialogismo e monologismo, este definido como um discurso definitivo, único e uniforme, não deixa transparecer os outros discursos que se entrelaçam na prática discursiva. Para aprofundar esta temática Bakhtin faz uma analise dos romances de sua época, por considera-los como monológicos, eis que, seu discurso é apresentado sob uma única perspectiva, a do autor, e as personagens não tem nada a acrescer a construção discursiva, cabendo tão somente ao autor falar por elas e dizer a última palavra por elas e por si mesmo.

> podem transmitir a posição do autor de várias maneiras. Às vezes uma dada personagem pode expressá-la; outras vezes a verdade do autor pode dispersar-se por uma variedade de personagens. Em algumas obras, ela pode não receber expressão direta ou explícita; não obstante, a verdade do autor permeia toda a estrutura da obra, que não pode ser compreendida sem ela (MORSON; EMERSON, 2008, p.254).

Por sua vez, o dialogismo é apresentado por Bakhtin pela análise dos romances de Dostoiévski, nos quais não se encontra o aniquilamento das vozes dos personagens, pelo contrário as vozes do autor e dos personagens aparecem de forma a evidenciarem um diálogo.

> Assim, pois, nas obras de Dostoiévski não há um discurso definitivo, concluído, determinante de uma vez por todas. (...) A palavra do herói e a palavra sobre o herói são determinadas pela atitude dialógica aberta face a si mesmo e ao outro. (...) No mundo de Dostoiévski não há discurso sólido, morto, acabado, sem resposta, que já pronunciou sua última palavra (BAKHTIN, 2008, p. 291-292).

De acordo com o teórico russo, os romances do referido autor apresentam vozes discursivas relacionadas as atividades humanas, caracterizam-se por uma atitude valorativa dos seus interlocutores e ainda que essas relações dialógicas entre discursos

> não são linguísticas no sentido rigoroso do termo. Podem ser situadas na metalinguística, subentendo-a como um estudo – ainda não-constituído em

> disciplinas particulares definidas – daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo – os limites da linguística. As pesquisas metalinguísticas, evidentemente, não podem ignorar a linguística e devem aplicar os seus resultados. A linguística e a metalinguística estudam um mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacético – o discurso, mas estudam sob diferentes aspectos e diferentes ângulos de visão. Devem completar-se mutuamente e não fundir-se. (BAKHTIN, 2008, p. 207)

Neste excerto, percebe-se uma clara discordância da linguística saussuriana, na qual a língua enquanto objeto da Linguística não poder ser analisada sob a perspectiva dialógica, e ainda acrescenta que Linguística e a Metalinguagem devem completar-se mutuamente para o estudo da particulares do discurso. Enquanto a Linguística se debruçaria sobre os fenômenos internos da língua, já a Metalinguagem por sua vez, assumiria o papel de fazer uma análise externa da língua, tendo vista, que Bakhtin considerava que as relações dialógicas se apresentam de modo extralinguístico.

Diante desta concepção da linguagem, o teórico russo, defende que o falante não possui propriedade exclusiva sobre a linguagem, tendo em vista que, a palavra do locutor é perpassada por outras vozes que antecedem a atividade comunicativa, pois o discurso do sujeito falante reflete sua condição de ser histórico e ideológico.

> A palavra existe para o locutor sob três aspectos: como ***palavra neutra*** da língua e que não pertence a ninguém; como ***palavra do outro*** pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e, finalmente, como palavra ***minha***, pois, na medida em que uso essa palavra numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade (BAKHTIN, 2003 p. 313).

Contudo, para Bakhtin, as diversas vozes passam pelos interlocutores e vão além deles, pois "em cada palavra há vozes, vozes que podem ser infinitamente longínquas, anônimas, quase despersonalizadas, inapreensíveis e vozes próximas que soam simultaneamente" (Bakhtin, 2003, p.353).

INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO EM BAKHTIN

A profusão temática em Bakhtin é perceptível, porém sua preocupação com linguagem se sobressai em suas investigações, para ele, os estudos clássicos da linguagem se dividiam duas tendências, quais sejam o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato. No primeiro aspecto, o ato da fala é considerado como resultado da criação individual, uma simples expressão da subjetividade, apresenta-se a língua como produto acabado, no entanto, de acordo com a segunda tendência, o sistema linguístico seria o responsável por organizar os fatos da língua como centro da linguística, porém essas tendências teóricas, não consideravam a língua como fruto da ideologia e da dialogicidade da prática linguística.

Diante disso, o teórico russo, apresenta a Teoria do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), na qual considera a linguagem como fruto das práticas sociais, situadas em contextos

comunicativo-culturais concretos. Deste modo, a fala era orientada socialmente e cada ato de fala seria uma cadeia de elos formada pela enunciação, pois os contextos de falas são atravessados pelos conflitos ideológicos, assim, a realidade essencial da língua é a interação social.

> Não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estão estabilizados(encerrados, acabados de uma vez por todas). Sempre se modificarão (renovando-se) no desenrolar do diálogo subsequente, futuro. Em cada um dos pontos do diálogo que se desenrola, existe uma multiplicidade inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos, porém, num determinado ponto, no desenrolar do diálogo, ao sabor de sua evolução, eles serão rememorados e renascerão numa forma renovada (num contexto novo). Não há nada morto de maneira absoluta. Todo sentido festejará um dia seu renascimento. (BAKHTIN, 1997, p.256)

A teoria do ISD toma a linguagem como fruto de um processo, no qual é incorporado a sua exterioridade constitutiva, ao passo em que, se compreende o funcionamento da linguagem como fenômeno social, cultural, políticos, histórico, determinando a necessidade de considerar o papel do contexto extraverbal na estruturação da fala. E ainda, este contexto extraverbal é formado pela extensão espacial comum aos interlocutores, o conhecimento e a compreensão comum da situação entre eles e a avaliação desta situação apresentada pelos interlocutores.

Na obra do autor russo, o contexto do texto é enfatizado por sua importância para as ciências humanas, devendo considerar o homem em suas especificidades e não como produto neutro, ou um simples acontecimento natural. “O homem em sua especificidade sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, ele cria texto (ainda que potencial). Quando o homem é estudado fora do texto e independentemente deste, já não se trata de ciências humanas (mas de anatomia, de fisiologia humana etc.)” (BAKHTIN, 2003, p. 312).

Neste contexto se apropria do conceito de dialogismo (característica essencial da linguagem) para explicar que a fala incorpora e representa os discursos dos outros, ao mesmo tempo em que, se proporciona a réplica, a tréplica, assim, através do dialogismo que os sentidos são produzidos e apreendidos pelos interlocutores.

> *A palavra dirige-se a um interlocutor:* ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). (BAKHTIN, 2004, p. 112)

Percebe-se claramente, que no ISD que a relação constitutiva formada pelo locutor e interlocutor é fundamental para a formação da fala, pois decorre daí, o produto da interação do locutor e do ouvinte, a palavra é território comum aos dois, pois através dela um falante se expressa em relação ao outro, por isso, o outro é fundamental na relação discursiva.

Ademais, o centro organizador da linguagem é o meio social, pois a enunciação é formada pelas relações sociais e os enunciados são fruto das interações dos sujeitos socialmente organizados.

O ISD configura-se numa corrente da ciência humana, de caráter teórico e metodológico que busca refletir e explicar sobre diversas questões epistemológicas relacionadas a linguagem, além de oferecer um aporte instrumental para análise linguística das produções verbais humanas.

E ainda, o conceito de ISD trazido por Bronckart (1999, p.42) relata que "a tese central do interacionismo sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem".

Bakhtin explicita que "o pensamento não existe fora de sua expressão potencial e consequentemente fora da orientação social dessa expressão", posto que, "fora de sua objetivação, de sua realização num material determinado (o gesto, a palavra, o grito), a consciência é uma ficção" (BAKHTIN, 2004, p. 117-118). O pensamento bakhtiniano defende que a forma como a língua é expressada e a sua atividade mental desenvolvem uma atividade dialógica.

Resumindo as concepções bakhtinianas, apresentadas até o momento, vê-se que

> A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2006, p. 144).

Para o linguista russo, a influência mútua exercida pela linguagem, externalisa-se pelo diálogo, não somente pela fala face a face, mas por toda comunicação verbal. Cada enunciado está ligado a outro que veio antes, formando uma cadeia de elos comunicativos. Nesse sentido, "qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*" (BAKHTIN, 1998, p. 279).

Com base nestes conceitos apresentados de ISD, percebe-se a importância do dialogismo para explicitar a significação da referida teoria linguística, pois a partir do diálogo, que se constitui na interação realizada com a materialidade da linguagem verbal e não verbal, que se pode compreender que a formação da fala depende do outro na anteposição de palavra e contrapalavra dos interlocutores, prevalecendo seu caráter inacabado, sempre em tensão dialógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalhou buscou-se conceituar dialogismo dentro da teoria Interacionismo Sociodiscursivo, como importantes conceitos trazidos na obra de Bakhtin e essenciais para as investigações linguísticas, além de apresentar os referidos conceitos expostos na Teoria

Interacionista Sociodiscursiva, assim, conclui-se que este importante estudioso russo contribuiu significativamente para o aprofundamento dos estudos da linguagem associada ao contexto no qual está inserido o sujeito falante e ainda trouxe inovações conceituais acerca da linguística.

REFERÊNCIAS

BARROS, Diana Luz Pessoa de. "Dialogismo, polifonia e enunciação". In: _____ ;FIORIN, José Luiz (Orgs). Dialogismo, polifonia, intertextualidade: Em torno de Bakhtin. São Paulo: Edusp, 1994. (Coleção Ensaios de Cultura)

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lucia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BAKHTIN, M. O discurso no romance. In.: *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance* (1934-1935). Trad. Bernadini et al. 4. ed. São Paulo: Unesp, 1998. p.71-210.

BAKHTIN, M. A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Trad. Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKTHIN/VOLOCHINOV. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi- 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução Paulo Bezerra. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BAKHTIN, M. M. Para uma filosofia do ato responsável. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

BRAIT, Beth. Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise. Gragoatá –Publicação do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense, Niterói, n. 20, p. 47-62, 1º sem. 2006.

BRAIT, beth. DIALOGISMO E POLIFONIA EM MIKHAIL BAKHTIN E O CÍRCULO (DEZ OBRAS FUNDAMENTAIS). Disponível em https://fflch.usp.br/sites/fflch.usp.br/files/2017-11/Bakhtin.pdf . Acesso em 05/06/2018.

BRONCKART, J. P. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

DI FANTI, A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. VEREDAS - Rev. Est. Ling, Juiz de Fora, v.7, n.1 e n.2, p.95-111, jan./dez. 2003. Disponível http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo32.pdf. Acesso em 11 de junho de 2018.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAITH, Beth (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 161-193.

MORSON, Gary Saul; EMERSON, Caryl. *Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística*. Tradução Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CAPÍTULO 17

CONHECIMENTO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO SOBRE O LETRAMENTO ESCOLAR PARA ESTUDANTES CEGOS E COM BAIXA VISÃO

Data de aceite: 02/05/2022

Luana Monteiro Rodrigues
UFC

Suelene Silva Oliveira
UECE

RESUMO: Objetivou-se apreender o conhecimento de profissionais da educação de uma instituição educacional filantrópica de atenção à pessoa cega e de baixa visão acerca do letramento escolar e suas nuances. Pesquisa qualitativa, realizada em maio de 2015, em uma associação de assistência aos cegos, de Fortaleza-CE, Brasil. Participaram três profissionais de educação, uma bibliotecária, uma pedagoga e uma licenciada em Língua Portuguesa. Para coleta dos dados, utilizou-se entrevista semiestruturada com Análise de Conteúdo e questionário. Das falas emergiram as categorias: Compreendendo o letramento escolar; Braille, objeto socialmente estabelecido?; Letramento escolar e gêneros discursivos; e Projetos educacionais que valorizam a leitura e a escrita. Nessas categorias, percebeu-se o conhecimento incipiente dos participantes acerca do letramento e do letramento escolar, no entanto relataram sobre a importância do trabalho com gêneros discursivos e a valorização das práticas sociais dos alunos. Destacaram também o sistema Braille como indispensável para a leitura e escrita do cego, apesar de não ser uma tecnologia de escrita socialmente reconhecida. Ademais, sinalizaram a relevância do trabalho com projetos para promoção da leitura e da escrita dos alunos cegos e com baixa visão. Em conclusão, é preciso ampliar o debate sobre o letramento escolar de alunos cegos e com baixa visão, de modo a promover políticas públicas voltadas para esse público, uma vez que a criança vidente tem acesso natural a diferentes produções de escrita (jornais, livros, rótulos, panfletos etc.), estabelecendo um contato precoce com a leitura e a escrita mesmo antes de ingressar na escola, fato que não acontece com a criança cega, uma vez que a produção de material em Braille, ainda, é escassa.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento escolar; Deficiência visual; Professores.

KNOWLEDGE OF EDUCATION PROFESSIONALS ABOUT SCHOOL LITERACY FOR BLIND AND LOW-VISION STUDENTS

ABSTRACT: This study aimed to apprehend the knowledge of education professionals from a philanthropic educational care institution for blind and low-vision people about school literacy and its nuances. Qualitative research conducted in May 2015 in an assistance association for blind persons in Fortaleza-CE, Brazil. The population comprised three education professionals, one librarian, one educator, and one graduated in Portuguese. For data collection, we used the semi-structured interview with Content Analysis. The following categories emerged from the statements: Understanding school literacy; Braille, socially established subject?; School literacy and genres; and Educational projects that value reading and writing. These categories

revealed the incipient knowledge of participants about literacy and school literacy, however reported the importance of working with genres and valuing the social practices of students. They also highlighted the Braille system as imperative for the reading and writing of blind people, although not a socially recognized writing technology. Furthermore, they emphasized the importance of working with projects to promote reading and writing of blind and low-vision students. In conclusion, we must broaden the discussion on school literacy of blind and low-vision students in order to promote public policies addressed at this audience, since normal sight children have natural access to different writing productions (newspapers, books, labels, leaflets, among others), establishing an early contact with reading and writing even before entering school, while the same does not happen with blind children, since the production of Braille materials is still scarce.
KEYWORDS: School Literacy; Visual Impairment; Teacher.

INTRODUÇÃO

O conceito de letramento, ainda, configura-se como recente entre educadores e linguistas, havendo, todavia, diferenças quanto às definições atribuídas. No entanto, é comum a compreensão voltada para os valores e as funções da escrita nas práticas sociais e as habilidades dos sujeitos de estabelecer relações com a escrita em situações específicas.

Como exemplo cita-se a conceituação de Kleiman (1995, p. 19), "letramento é um conjunto de práticas sociais que usam escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para fins específicos". De modo similar, Soares (1998) afirma que ser letrado é usar a escrita para se orientar no mundo, é escrever um bilhete ou uma lista de compras, de modo a descobrir a si mesmo, através do envolvimento com a leitura e a escrita nas diferentes práticas sociais. Do mesmo modo, Rojo (2000) destaca que hoje se define o letramento como um conjunto de práticas sociais ligadas, de uma ou de outra maneira, à escrita, em contextos específicos, para objetivos específicos.

Vale, também, ressaltar que o termo letramento surgiu com concepção diferenciada do termo alfabetização. Em nossa sociedade, a escola alfabetiza sem a preocupação de ensinar a ler e a escrever a partir das práticas cotidianas dos alunos, ela propõe práticas pedagógicas, particularmente em relação ao ensino da Língua Portuguesa, que trabalham com a ideia do universo letrado, considerando a escrita por si só, enquanto representação gráfica (CORRÊA, 2001).

Desse modo, as práticas letradas escolares passam então a ser apenas um tipo de prática social de letramento, que, embora continue sendo, nas sociedades complexas, um tipo dominante, relativamente majoritário e abrangente, desenvolve apenas algumas capacidades e não outras (ROJO, 2000).

Portanto, pode-se aprender a ler e a escrever a partir das práticas sociais, como propõem os novos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Ler e escrever

devem ser práticas de letramento presentes no cotidiano escolar, desenvolvidas através de um processo contínuo dos usos sociais e culturais da leitura e da escrita (COLLINS; MICHAELS, 1991).

As práticas de letramento presentes no contexto escolar são construídas no processo de interação entre professor e aluno, em que o indivíduo identifica o elo entre as práticas de letramento na aula e as necessidades do uso da escrita no cotidiano (KLEIMAN, 1995). Esse tipo de letramento é denominado letramento acadêmico (KLEIMAN, 1995) ou letramento escolar (Soares, 1998), caracterizado por requerer formas diferenciadas de oralidade e de escrita, importantes para escolarização e que emergem das práticas sociais tecnologicamente mais sofisticadas em sociedades escolarizadas (ROJO, 2001).

Práticas sociais e escolares da leitura e da escrita contribuem para o desenvolvimento de níveis mais elevados de letramento, embora estas não sejam consideradas como primordial para que o indivíduo esteja inserido em uma sociedade letrada (KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998; RIBEIRO, 1999).

Assim, ao considerar o letramento escolar como importante para o desenvolvimento do indivíduo, questiona-se: como ocorrem as práticas de letramento escolar voltadas para pessoa deficiente incluída no contexto escolar, uma vez que a sociedade não está totalmente adequada para as necessidades de todos os cidadãos, portadores de alguma deficiência ou não?

Tal cogitação se faz necessária visto que a clientela com deficiência, segundo o último censo demográfico, no Brasil, corresponde a 24,6 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, aproximadamente 14,5% do total da população. Destas, cerca de 150 mil pessoas declaram ser cegas e 2,4 milhões relatam ter grande dificuldade de enxergar (BRASIL, 2010).

Logo, vale destacar que as práticas de letramento inclusivo se diferenciam em decorrência do ambiente em que estão situadas, mas tudo recai sobre a escola (BATISTA JÚNIOR, 2008, 2009; SATO, 2008). A escola constitui um lugar social, cujo contato com o sistema de escrita e a construção do conhecimento ocorrem de forma sistemática, potencializando os efeitos dos aspectos culturais sobre os modos de pensamento (OLIVEIRA, 1995).

Diante disso, as novas diretrizes curriculares, hoje, propõem o desenvolvimento das capacidades de pesquisar, buscar informações e analisá-las, da capacidade de aprender, criar e formular hipóteses a respeito das práticas cotidianas em vez do exercício de memorização e imposição de modelos. Essa proposta sugere a inserção do letramento no ambiente escolar, o que implica rever o projeto pedagógico das escolas, de forma a promovê-lo na escola.

Em face do contexto, cogita-se sobre a inserção nas práticas pedagógicas destinadas a pessoas deficientes, em especial cegos e com baixa visão, de um contexto específico, de diferentes práticas cotidianas de leitura e de escrita.

Considera-se pessoa cega aquela cuja visão corrigida do melhor dos seus olhos é de 20/200. Isto significa que ela pode ver, a uma distância de 6 metros, um objeto que uma pessoa de visão normal vê a 60 metros. Pode ser ainda aquela cujo diâmetro mais largo do seu campo visual não ultrapassa um arco superior a 20 graus. Já a pessoa com visão subnormal possui acuidade visual de 6/60 e 18/60 (escala métrica) e/ou um campo visual entre 20 graus e 50 graus (WHITCHER, 1997).

Há várias causas de cegueira e de comprometimento visual. As mais comuns compreendem a degeneração macular, o glaucoma, a catarata, a retinopatia diabética, as doenças inflamatórias, os distúrbios genéticos e as lesões (SMELTZER; BARE, 2002; RIM; MAGNA; RAMALHO, 2006).

Aos indivíduos com essa deficiência é destinada a tecnologia de escrita ajustada à percepção tátil: o sistema Braille, o qual surgiu em meados do século XIX, sendo uma das ferramentas mais relevantes de inclusão escolar e social de indivíduos cegos.

Para Belarmino (2007), o surgimento desse sistema significou um salto qualitativo nas relações estabelecidas entre o indivíduo cego e o meio. O Braille permite ao aprendiz cego o contato com diversos saberes, possibilitando maior inserção cultural. Ademais, esse competente sistema, além de favorecer a autonomia no acesso à informação, pode também tornar a localização no ambiente mais acessível, facilitando, assim, a autonomia do indivíduo no seu ir e vir (STONE, 1995).

Portanto, é de fundamental importância melhor compreensão acerca da aquisição da língua escrita em Braille. Cada letra e sinal gráfico em Braille são formados a partir de diferentes combinações de seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas de três pontos, compondo a matriz denominada cela Braille. Esses seis pontos configuram, portanto, um retângulo, que mede apenas seis milímetros de altura por dois de largura. Tais características conferem maior complexidade a esse sistema em relação ao sistema impresso, já que, em razão da similaridade entre as letras, o aprendizado da língua escrita em braille demanda um desenvolvimento refinado da coordenação motora fina e da orientação espacial. As dificuldades no domínio do sistema braille acarretam, com frequência, a produção de erros não intencionais que resultam na transformação de uma letra em outra (GOSCHE; SCHWARTZ; WELLS-JENSEN, 2007; NICOLAIEWSKY, 2008).

Diante da síntese contextual ora apresentada, objetivou-se investigar o conhecimento de profissionais da educação pertencentes a uma sociedade de assistência aos cegos acerca do letramento escolar destinado à pessoa cega e com baixa visão e suas nuances. Destaca-se que a ênfase deste artigo se voltou para a discussão da relevância do letramento escolar, a partir do papel do “agente” de letramento.

METODOLOGIA

O estudo foi realizado em maio de 2015, em uma sociedade de assistência aos

cegos, de Fortaleza-CE, a qual atua nas áreas de educação, saúde, profissionalização e inserção social do deficiente visual. Participaram da pesquisa três profissionais da educação pertencentes ao instituto lócus da investigação, uma bibliotecária, uma professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental I e uma professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II. Salienta-se que ambas as docentes atuavam em todos os anos do nível a qual pertenciam, e a bibliotecária era a única responsável pela biblioteca. Para preservar o anonimato das participantes, estas estão identificadas por nomes fictícios.

Neste trabalho, optou-se pela pesquisa qualitativa como método de estudo, o qual se caracteriza como aquele que quer entender como o objeto de estudo ocorre ou se manifesta. Conforme destaca Turato (2003), este não almeja o produto, ou seja, o resultado final matematicamente trabalhado. Na pesquisa qualitativa, busca-se o significado da ação humana, que constrói a história por meio de um grupo de técnicas que possibilitam a elaboração da realidade, em que a teoria e a metodologia caminham juntas, compondo um conjunto de procedimentos direcionados para revelação do fenômeno em estudo (MINAYO, 2006).

Para a realização da coleta de dados, utilizou-se um questionário[1] dividido em duas partes e um roteiro de entrevista semiestruturada (Anexos A e B). No questionário, a primeira parte destinou-se a caracterizar a amostra de participantes, constituída de dados sociodemográficos: idade, escolaridade, anos de profissão e anos de atuação com a educação de cegos. A segunda, com questões norteadoras sobre letramento escolar destinado à pessoa cega, buscando identificar a compreensão de letramento e as nuanças envolvidas.

Após a transcrição das falas, os dados foram tratados pela Análise de Conteúdo, compreendendo as etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados com as inferências e as interpretações. A pré-análise é o momento de se organizar o material. Nessa fase da análise, foram transcritas as falas gravadas dos sujeitos de forma a constituir o *corpus* do texto a ser trabalhado, os dados em seu estado bruto. Em síntese, trata-se da edição dos dados. Após esse primeiro momento, foi desenvolvida a chamada "leitura flutuante", entendida como um modo de escuta que não deve privilegiar, inicialmente, nenhum dos elementos discursivos, mas sim tangenciar com uniforme atenção tudo o que se lê. Com essa leitura, foram escolhidos os índices, que são recortes do *corpus* do texto em consonância com o objetivo do estudo (BARDIN, 2011).

O primeiro passo da exploração do material foi a codificação, ou seja, a transformação dos dados brutos em núcleos de compreensão do texto. Nesse ponto, após várias leituras, foram identificados temas que se libertaram naturalmente da redação, desse modo, foi possível elencar as categorias que emergiram dos dados: Compreendendo o letramento escolar; Braille, objeto socialmente estabelecido?; Letramento escolar e gêneros discursivos; e Projetos educacionais que valorizam a leitura e a escrita.

1 As questões do questionário não foram exploradas em totalidade neste estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Todos os participantes eram do sexo feminino, tinham entre 32 e 38 anos de idade, duas formadas em Pedagogia e uma em Letras, com licenciatura em Língua Portuguesa, todas possuíam especialização em Psicopedagogia. Duas tinham oito anos de profissão, e a outra, 17 anos. Com relação ao tempo de atuação junto à educação voltada para alunos cegos e com baixa visão, duas tinham três anos de atuação e uma, 21 anos.

As falas das participantes entrevistadas conduziram o estudo para as seguintes categorias: Compreendendo o letramento escolar; Braille, objeto socialmente estabelecido?; Ensino-aprendizagem através dos gêneros discursivos; O ensino de gramática; A produção textual; Oralidade e Escrita; e Práticas sociais de alunos cegos no processo de ensino-aprendizagem.

Categoria 1: Compreendendo o letramento escolar

O primeiro ponto abordado na entrevista foi a compreensão que as participantes tinham sobre letramento e letramento escolar.

> *O letramento acontece quando o aluno identifica as letras do alfabeto* (Ana).
>
> *O letramento é a compreensão do que está sendo lido. Habilidades para compreender e interpretar vários estilos de textos* (Ágatha).
>
> *É uma construção que vai além da leitura e da escrita. Um processo significativo e prazeroso* (Maria).

Observou-se, por meio das respostas do questionário, equívoco na compreensão acerca do conceito de letramento e letramento escolar, tal fato pode ser justificado uma vez que o conceito de letramento, ainda, configura-se como recente entre educadores e linguistas, havendo, todavia, diferenças quanto às definições atribuídas.

Vale debater também que uma das entrevistadas apresentou o conceito como de alfabetização, visto que este se referiu ao ensino das habilidades de "codificação" e "decodificação", não destacando o caráter social do letramento escolar. De acordo com Street (1995), leitura e escrita são práticas sociais, que variam de acordo com contexto, cultura e gênero, sendo vistas como práticas associadas a diferentes comunidades.

Retoma-se aqui a conceituação do termo letramento, o qual surgiu com concepção diferenciada do termo alfabetização. Corrêa (2001) salienta que a escola alfabetiza sem a preocupação de ensinar a ler e a escrever a partir das práticas cotidianas dos alunos, propõe práticas pedagógicas, particularmente em relação ao ensino da Língua Portuguesa.

Tal achado assemelha-se a resultados de uma pesquisa quantitativa, realizada no Paraná, em que, com base nas respostas fornecidas pelos professores, apenas 12% demonstram algum entendimento sobre letramento. A grande maioria, 87%, ainda não apresenta conhecimento sobre o termo letramento, apesar de 74% dos respondentes relatarem já ter lido sobre o tema e de 60% afirmarem ter frequentado eventos que tratam do assunto. Quanto às práticas pedagógicas desses professores, 86% deles afirmam

desenvolver atividades que visam ao letramento, porém tais afirmações devem ser analisadas na medida em que o entendimento dos professores sobre a linguagem e seu processo de aprendizagem não dão conta de uma prática com a leitura e com a escrita em uma perspectiva de letramento (SOUZA, 2008).

Ademais, associaram o conceito de letramento escolar ao trabalho com textos. Desse modo, corroboram as respostas das pesquisadas, uma vez que o ensino, em todos os níveis, precisa contemplar as atividades realizadas pelos sujeitos, dentro e fora da escola, a fim de possibilitar-lhes melhores usos da linguagem, pelos textos orais e escritos que circulam no cotidiano do aluno.

Assim, ressalta-se a relevância do trabalho com atividades de leitura, compreensão, escrita e reescrita para promoção do processo de ensino-aprendizagem da língua, salientando que o texto é a melhor opção para o ensino, desde que os aspectos textuais não sejam postos em segundo plano, como características do gênero, função, estratégias de composição, distribuição de informações, grau de informatividade, remissões intertextuais, recursos de coesão e estabelecimento de coerência.

Categoria 2: Braille, objeto socialmente estabelecido?

Foi constatado que o sistema Braille é essencial para a educação de alunos cegos. Conforme falas:

> *O Sistema Braille alfabetiza e letra, porque a criança começa conhecendo os pontos que codificam a letra, ao reconhecer a letra, começa o processo de alfabetização* (Ana).
>
> *É através do alfabeto Braille que os nossos alunos são letrados, alfabetizados. É uma ferramenta importante para trabalhar a leitura e a escrita* (Ágatha).
>
> *O Sistema Braille alfabetiza e, com suporte e mediação de outros fatores, letra a criança* (Maria).

O sistema Braille é indispensável para a leitura e escrita do cego. Apesar da evolução tecnológica, com inúmeros recursos de áudio, como o livro falado, o Braille continua sendo relevante no processo de alfabetização. É por meio do Braille que o sujeito terá acesso direto à grafia e aos diferentes tipos de gêneros textuais na forma escrita.

Contudo, a produção de materiais em Braille ainda é escassa, na medida em que nem todos os materiais gráficos são transcritos para o Braille. Por isso, o sujeito cego precisa do ledor ou de recursos tecnológicos para ter acesso a esses materiais de maneira consistente.

Desse modo, percebe-se a notória diferença no processo de aquisição da leitura e escrita entre a criança vidente e a criança cega. A criança vidente tem acesso natural a diferentes produções de escrita (jornais, livros, rótulos, panfletos etc.), estabelecendo um contato precoce mesmo antes de ingressar na escola. O mesmo não acontece com a criança cega, em virtude de o Braille não ser um objeto socialmente estabelecido, não

fazendo, portanto, parte da sua vivência diária. Esse fato causa atraso no processo de alfabetização da criança cega, na medida em que é somente no ambiente escolar que ela terá contato com a leitura e a escrita, de materiais em Braille (LIMA, 2010).

Apesar dessa diferenciação, Almeida (1997, p. 4), destaca que a

> criança não é mais ou menos capaz por ser cega. A cegueira não confere a ninguém nem qualidades menores nem potencialidades compensatórias. Seu crescimento efetivo dependerá exclusivamente das oportunidades que lhe forem dadas, da forma pela qual a sociedade a vê, da maneira como ela própria se aceita.

Portanto, é equivocado afirmar que a criança cega é iletrada, sendo esta uma criança como outra qualquer, ou seja, um sujeito em processo de aquisição da leitura e escrita, em contato com os inúmeros gêneros textuais.

Assim, durante a Educação Infantil, a criança cega necessita passar pela experiência de inúmeras estratégias que possibilitem o contato precoce com os gêneros textuais tanto por via oral quanto pelo contato do material impresso em Braille, despertando, dessa maneira, a curiosidade pelo seu aprendizado. As atividades devem também ter por objetivo o desenvolvimento das áreas cognitiva, socioafetiva e psicomotora, o que facilitará no processo de aquisição do Sistema Braille (LIMA, 2010).

Categoria 3: Letramento escolar e gêneros discursivos

Nesta redação, discute-se a relação letramento e gênero textual, ponderando a complexidade que envolve não apenas esses objetos teóricos, como também sua aplicação no domínio pedagógico, particularmente no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de língua materna.

Ao considerar o letramento como algo plural, entende-se que a vida social é permeada por linguagem de múltiplas formas e destinada a diferentes usos. Nela, são veiculados gêneros diversos que são praticados por diferentes pessoas nas mais diversas atividades sociais, orientadas a partir de propósitos, funções, interesses e necessidades comunicativas específicas, não obstante a compreensão de que alguns textos são considerados canônicos e, por isso, mais legitimados que outros, socialmente.

Desse modo, compreender que o letramento é mediado por textos implica naturalmente ter consciência de que o uso de determinados textos depende do sistema de atividades no qual as pessoas estão inseridas, isto é, depende dos papéis que as pessoas exercem e do que elas necessitam fazer por meio desses textos em determinadas situações. Esse sistema, gerado nas instituições e domínios particulares da vida cultural (academia, unidades de trabalho, entidades religiosas, sindicatos, clubes etc.), determina que gêneros escolher e usar em certas situações comunicativas para atingir determinados propósitos (OLIVEIRA, 2010).

Sobre o trabalho com gêneros textuais e não sobre eles, as entrevistadas colocaram:

> *Trabalho com os gêneros cartas, fábulas [...]. No mês de maio, trabalho o bilhete, que deve ser destinado às mães. No Natal, trabalho com as cartas, para os alunos pedirem algo ao Papai Noel, e também para reconhecerem e exercitarem a estrutura desse gênero* (Maria).

Dessa forma, percebe-se o quanto é relevante colocar a função do texto na vida social do aluno, convidando também a ampliação do conjunto de textos de modo a incluir gêneros próprios do cotidiano do aluno. Embora os textos das instituições públicas de prestígio forneçam, de direito, grande parte do acervo a ser incluído, também os textos que circulam em outras esferas, como os da intimidade doméstica (bilhetes, recados e cartas pessoais) podem vir a ser incluídos.

Kleiman (2007) destaca que o aluno pode escrever sua história familiar fazendo legendas e notas para as fotos de um álbum de família e consultando certidões; pode ler e recortar anúncios; pode fazer os registros de saúde, de educação etc. dos membros da família, se estiver aprendendo modos de arquivar e registrar informações, pode ainda agendar, rotular. As funções da escrita no cotidiano, mesmo que limitadas e finitas, introduzem práticas arquivais, identitárias, de contato e comunicativas, assim como gêneros que terão uma vida muito útil em muitas outras práticas sociais.

As pesquisadas apontaram, também, o trabalho com os gêneros contos, poesia e fábulas.

> *Gosto muito de contação de histórias, trabalho com contos curtos, poesia contada e das fábulas para dramatização, em que os alunos passam a atuar... Valorizo muito a oralidade deles* (Ágatha).

> *Costumo trabalhar com poesia, fábulas, contação de histórias no Cerimonial, em sala de aula e na biblioteca* (Ana).

A contação de história constitui uma prática de leitura e uma ferramenta importante e interessante, estando ao alcance do professor, para fazer com que os alunos se constituam e se aproximem do mundo.

Esse recurso é de extrema importância também para os alunos que ainda não sabem ler, já que para estes a história contada leva ao conhecimento do prazer que a prática instiga e o incentiva a fazê-la sozinho. Aos que já sabem ler, ainda que precariamente, oferece a possibilidade de se atentar aos detalhes, aguçando, desse modo, outros sentidos, o da escuta, por exemplo, fato ligado ao contexto de alfabetização e letramento de alunos cegos e com baixa visão.

As professoras, ao enfatizarem o trabalho com gêneros discursivos, por meio da contação de histórias, destacaram um ponto relevante: a oralidade. O trabalho com gêneros textuais em salas de aula pode estreitar a relação entre oralidade e escrita, pois, com base no conceito de gêneros textuais, ou seja, em formas semióticas de ação social que moldam as produções faladas ou escritas da língua - os textos, Marcuschi (2000/2001 p.37) sugere uma visão de continuidade entre ambas as modalidades, defendendo a hipótese de que “as

diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual, e não na relação dicotômica de dois polos opostos".

Assim, diante do exposto, corrobora-se que a apropriação de diferentes gêneros discursivos como habilidade de uso da língua falada e escrita pelo homem, em situações diversas de comunicação, está subjacente à proposta curricular para o letramento, o que é coerente, haja vista que os gêneros são modelos de contextos culturais orientadores da ação do homem no espaço social (MARTIN, 1997).

Considerando a abordagem pedagógica para o letramento do aluno, os gêneros discursivos são concebidos como instrumentos semióticos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), pois podem ser utilizados como elementos de mediação entre o sujeito e a situação de comunicação. Adequando as produções textuais faladas e escritas a esses instrumentos semióticos, configuradores das situações de comunicação, o aprendiz pode tomar parte nas efetivas práticas de letramento (SILVA, 2006).

O processo de ensino-aprendizagem mediado pedagogicamente pelos gêneros discursivos é válido, uma vez que se estudam situações de produção dos enunciados em sua dimensão sócio-histórica, associadas ao conteúdo temático, à construção composicional e às marcas linguísticas e enunciativas mobilizadas, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do produtor do discurso que constrói seu texto de acordo com a finalidade e a apreciação valorativa que faz sobre o(s) interlocutor(es) e o(s) tema(s) (CECILIO, 2009). Assim, tal mediação em contexto específico reforça uma prática de ensino que integra leitura, produção textual e análise linguística, de forma contextualizada.

De modo similar, Guimarães (2010) ressalta que a mediação didática dos gêneros discursivos para o ensino de Língua Portuguesa contribui para valorização do papel social da escola, além de encaminhar a múltiplos letramentos.

Portanto, ao se trabalhar com gêneros discursivos em sala de aula, estudam-se situações de produção dos enunciados, colocando a escola na condição de determinada e não determinante em suas relações com o meio social.

Categoria 4: Projetos educacionais que valorizam a leitura e a escrita

Os projetos pedagógicos constituem, também, espaços linguístico-discursivos que contribuem para o fortalecimento do aluno, no concernente às práticas discursivas.

Silva (2009) destaca que, provavelmente, uma saída para familiarização e inserção dos alunos em efetivas práticas de escrita do cotidiano seja o ensino por projetos, os quais criam necessidades de leitura e escrita em respostas às ações a serem executadas na implementação do projeto.

A respeito desse ponto, as profissionais entrevistadas relataram:

> *Motivo a leitura dos meus alunos por meio de projetos, um deles é a contação de histórias (...). Um deles é o Mundinho Encantado, que visa motivar a oralidade dos alunos, e fazer com eles percam a timidez. Sou tímida, e sei como é difícil superar essa dificuldade... Eu nunca quis que meus alunos sofressem com*

> *isso. Nesse projeto, exploramos poesias, contos, fábulas [...]. Tento valorizar a oralidade e a leitura* (Ágatha).
>
> *Nós temos vários projetos, no entanto, todos eles têm um único objetivo: favorecer a leitura e a escrita, dentre eles temos a Academia de Letras, os integrantes são somente deficientes visuais, neste projeto valorizamos também a produção textual dos alunos [...]. Temos ainda o Projeto Mãos Criadoras, em que o foco são os desenhos, as artes, o artesanato [...]* (Maria).

O trabalho com projetos em sala de aula amplia as possibilidades de construção de conhecimento de forma mais global, tendo como eixo a aprendizagem significativa. Ademais, permite, ainda, o diálogo com a realidade dos alunos, ampliando conhecimentos com as diversas áreas de conhecimento e fomentando a perspectiva de trabalho coletivo entre professores, alunos e comunidade escolar.

Permite, também, avaliação processual do desenvolvimento escolar dos alunos envolvidos e da reflexão permanente sobre a prática pedagógica, pois essa estratégia não se apoia em normas e regras rígidas. O grupo constrói o processo de aprendizagem a partir do momento em que sana dificuldades e buscando aprofundamentos.

A proposta de se trabalhar com projetos é justamente a de proporcionar um ambiente favorável ao saber.

Diante disso, as professoras da instituição lócus do estudo citaram os projetos desenvolvidos pela instituição: Academia de Letras, Viajando pela Leitura, Sucatoteca, Composição Criadora, Primeiro Livro, Voluntário Curumim, Natal etc. (Anexo C).

Diante do exposto, considera-se que os projetos educacionais desenvolvidos na instituição lócus do estudo auxiliam no letramento dos alunos cegos e com baixa visão, uma vez que aproximam os estudantes da leitura e da escrita em diferentes contextos sociais.

Oportunamente, vale colocar que, além dos projetos educacionais, as novas tecnologias podem aproximar o aluno cego e com baixa visão do mundo da escrita e da leitura. A leitura através do computador representa liberdade de escolha, podendo ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento. Portanto, a escola, dentre as suas especificidades, deve propiciar aos alunos, práticas pedagógicas significativas de leitura e escrita em uma perspectiva de letramento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se o conhecimento incipiente dos participantes acerca do letramento e do letramento escolar, no entanto relataram sobre a importância do trabalho com gêneros discursivos e a valorização das práticas sociais dos alunos.

Dessa forma, destaca-se a significância de ensinar com os gêneros e não somente sobre eles, uma vez que o processo de ensinar figura-se como prática atrelada ao contexto social, o que requer abordagem contextualizada, ou mesmo cultural.

Salienta-se que os diferentes gêneros de produções textuais poderão ser apresentados aos alunos com deficiência visual, na forma oral ou escrita. Para a produção de texto a partir de imagens, elas devem ser adaptadas em relevo e acompanhadas de descrição oral, para facilitar a compreensão pelo aluno.

As participantes destacaram também o sistema Braille como indispensável para a leitura e escrita do cego, apesar de não ser uma tecnologia de escrita socialmente reconhecida. Logo, urge a promoção de políticas públicas que visem à ampliação de tecnologias de escrita, bem como de tecnologias assistivas em educação para o público aqui destacado, de modo a aproximá-lo mais dos diversos gêneros discursivos de circulação social. Vale ressaltar que, para o aluno cego escolher livremente a leitura que deseja realizar, todos os meios de Tecnologia Escrita e Assistiva devem estar disponíveis, permitindo-lhe, assim, optar por suas preferências.

Portanto, é preciso ampliar o debate sobre o letramento escolar de alunos cegos e com baixa visão, uma vez que a criança vidente tem acesso natural a diferentes produções de escrita (jornais, livros, rótulos, panfletos etc.), estabelecendo um contato precoce com a leitura e a escrita mesmo antes de ingressar na escola, fato que não acontece com a criança cega, visto que a produção de material em Braille, ainda, é escassa.

As participantes sinalizaram a relevância do trabalho com projetos para a promoção da leitura e da escrita dos alunos cegos e com baixa visão. Portanto, devem ser executados trabalhos em grupo, de modo a motivar a participação e socialização do aluno com deficiência visual.

Em face do exposto, considera-se a pesquisa realizada de relevância para o contexto escolar, de modo que profissionais atuantes nesse campo possam reconhecer que, apesar dos empecilhos existentes no contexto escolar do aluno cego e com baixa visão, é possível promover a leitura e a escrita voltada para as práticas sociais dos alunos com deficiência visual, desde que estratégias sejam planejadas e executadas, e que existam tecnologias de escrita e assistivas voltadas para esse público.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. G. Alfabetização: uma reflexão necessária. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, n. 6, março de 1997. Disponível em: http://www.ibc.gov.br/?catid=4&itemid=48. Acesso em: out/2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BATISTA JÚNIOR, J. R. L. **Os discursos docentes sobre inclusão de alunas e alunos surdos no Ensino Regular**: identidades e letramentos. 2008. 151 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

BELARMINO, J. **Braille e semiótica**: Um diálogo relevante [Internet]. Disponível em: http://www.bocc.ubi.pt Acesso em: 10 mai. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1997.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico do ano 2010** [Internet]. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/20122010censo.shtm. Acesso em: 20 mai. 2015.

CECILIO, S. R. **O ensino de Língua Portuguesa e os gêneros discursivos**: um estudo de análise linguística a partir dos gêneros carta de reclamação e texto de divulgação científica. 2009. 285f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

COLLINS, J.; MICHAELS, S. A fala e a escrita: estratégias de discurso e aquisição da alfabetização. In: COOK- GUMPERZ (Org.). **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p.242-258.

CORREA, M. L. G. (2001). Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de Língua Portuguesa. In: SIGNORINI (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 135-166.

GOSCHE, B.; SCHWARTZ, A.; WELLS-JENSEN, S. A cognitive approach to brailling errors. **Journal of Visual Impairment and Blindness**, v.101, p.416-428, 2007.

GUIMARÃES, A. M. M. Gêneros textuais e ensino de língua materna: entre o caminho e a pedra. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada,** v.10, n.2, p. 421-438, 2010.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo,** Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-64.

LIMA, T.H.N. A importância do letramento escolar para a criança cega. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 3, n. 2, P. 108-120, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: Atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2000/2001.

MARTIN, J. Analysing genre: functional parameters. In: CHRISTIE, F.; MARTIN, J. (Orgs.). **Genre and Institutions**: social processes in the workplace and school. London/Washington: Cassel, 1997. p. 3-39.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa. 9ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

NICOLAIEWSKY, C. A. **Segmentação lexical na produção textual infantil em braille.** 2008. Dissertação - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

OLIVEIRA, M. K. Letramento, cultura e modalidades do pensamento. In: KLEIMAN, A. B (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 147-160.

OLIVEIRA, M.S. Gêneros textuais e letramento. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010.

RIBEIRO, V. M. M. **Alfabetismo e atitudes**. Campinas: Papirus. Ação Educativa, 1999.

_____. Gêneros discursivos nas práticas de letramento inclusivo. In: SIGET, Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 5, 2009, Caxias do Sul – RS. **Anais** do 5º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Caxias do Sul: Editora da UCS, 2009. p. 1-20.

RIM, P.H.H.; MAGNA, L.A.; RAMALHO, A.S. Genetics and prevention of blindness. **Arq Bras Oftalmol**., v.69, n.4, p.481-485, 2006.

ROJO, R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 51-74.

_____**.** Letramento escolar: construção dos saberes ou de maneiras de impor o saber?. In: **Anais**...III CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL, Campinas, São Paulo, 2000.

SATO, D. T. B. **A inclusão da pessoa com Síndrome de Down**. Identidades docentes, discursos e letramentos. 2008. 149p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, W. R. Seleção textual no ensino interdisciplinar por projeto. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 17-39, 2009.

SILVA, W. R. Subversão da exclusão escolar via mediação em atividade de produção textual. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.33, p.470-486, 2006.

SMELTZER, S.C.; BARE, B.G. **Brunner & Suddarth**: tratado de enfermagem médico-cirúrgica. 9ª. ed. Rio de Janeiro (RJ): Guanabara Koogan, 2002.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, C. G. F. A. **Conhecimento de professores acerca da conceituação de letramento**. 2008. 104f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2008.

STONE, J. Has Braille had its day? **British Journal of Visual Impairment**, v.13, p.80-81, 2007.

STREET, B. V. **Social Literacies**: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education. New York: Longman, 1995.

TURATO, E.R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. Petrópolis: Vozes, 2003.

WHITCHER, J.P. Cegueira. In: VAUGHAN, D.G.; ASBURY, T.; RIORDAN-EVA, P. **Oftalmologia Geral**. 4ª ed. São Paulo (SP): Atheneu, 1997. p. 396-400.

ANEXO A – QUESTIONÁRIO

Perfil

Nome fictício:_____

Idade:____ Sexo ( ) M ( )F

Formação:_____

Anos de profissão?____

Anos de atuação com a educação de cegos?____

Questões de pesquisa

1. O que você entende por letramento?

2. Em sua opinião, o sistema Braille alfabetiza e letra ou apenas alfabetiza? Justifique.

3. Para você, é possível promover o letramento do aluno cego? Por quê? Como?

4. Você conhece novas formas de abordagem pedagógica no processo de alfabetização e letramento dos alunos cegos?

5. Você costuma trabalhar com gêneros textuais? Como? Quais (cite alguns)?

6. Como você trabalha os textos em sala de aula?

7. Como você trabalha a gramática em sala de aula?

8. Como você trabalha a produção textual em sala de aula?

9. Durante as aulas de Língua Portuguesa, como você motiva a participação oral dos alunos?

10. Como você motiva a leitura dos alunos dentro e fora de sala de aula?

11. Você considera a oralidade importante para o fomento da prática da escrita? Por quê?

12. Você costuma valorizar as práticas sociais de seus alunos durante o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula? Se **SIM**, como isso ocorre?

13. Se **NÃO,** por que não explora essas práticas?

ANEXO B - DESCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS

Entrevistada 1 – Maria, a bibliotecária

Como você trabalha a leitura e a escrita dos alunos?

Bem, vou falar dos processos de leitura. A biblioteca tem diversas fontes de leitura, temos a leitura em braile, a leitura com letras ampliadas para alunos de baixa visão, para isso usamos letras arial ou verdana. Temos também a leitura de imagens para a criança não alfabetizada.

Além de tudo, costumo contar histórias, valorizo bastante o que eles fizeram no fim de semana, tento mostrar para eles que as histórias têm começo, meio e fim. Falo da organização do texto e gosto de trabalhar com o que eles viveram, incentivo a oralidade e a organização das ideias. Também trabalho com a contação e recontação. Conto história dos clássicos, com imagens, com música, para que eles tenham tolerância em ouvir e vou avançando de acordo com o nível.

Aqui na biblioteca, temos também o livro em áudio, os alunos gravam histórias para os outros, e temos a leitura em tintas porque fizemos a inclusão às avessas.

Motivo também através de projetos. Todos os projetos têm um único objetivo: promover a leitura. Temos a Academia de Letras para valorizar a produção dos alunos e as demais artes. Temos a Composição Criadora, valorizamos o artesanato e fazemos exposição da arte produzida pelos alunos.

Nós também mandamos as publicações dos alunos para jornais para eles entenderem o valor da publicação.

Temos também o projeto Sucatoteca, lá entro no mundo do faz de conta, faço de conta que todos nós somos uma família, crio uma história, estimulo o mundo da imaginação, entro e saiu do mundo da imaginação. Nesses projetos, os alunos criam produtos a partir de material já descartado. Eles criam brinquedos e então perguntamos o porquê da criação e para que eles criaram aquele objeto. Observamos também o comportamento dos alunos na execução dos trabalhos.

Temos ainda o projeto Primeiro Livro para publicar as produções dos alunos, fazemos reuniões semanais, trazemos uma escritora para estimular, eles fazem o livro comigo, são dois atendimentos por semana. Às vezes, os livros têm a ver com a própria história de vida deles, mostram um pouco da vivência deles. Tentamos organizar os livros, as histórias.

As publicações dos alunos são vendidas e estamos de olho nos editais. Pelo incentivo, os alunos produzem bastante. São boas as produções! Ah, também incentivamos a participação da comunidade.

Temos o projeto de Natal, quando eles escrevem as cartas para pedir algo ao Papai Noel. Aí aproveito para trabalhar a função da carta e a estrutura dela. No mês de maio, trabalho o bilhete para as mães, tento trabalhar com os gêneros textuais ao longo do ano,

principalmente, fábula, contos curtos, poesias e gibis.

Temos também o projeto de doação, os alunos doam livros e brinquedos para outras escolas, esse é o Natal de Coração, para que eles aprendam o valor da solidariedade. E temos também o Viajando na Leitura, no qual priorizamos um autor por vez para trabalhar a biografia e para que eles entendam que cada livro tem um escritor/autor. E, há ainda a Visão Literária, em que trabalhamos com os escritores cearenses e exploramos os patronos da Academia de Letras. O último trabalhado foi Patativa do Assaré.

Os professores se envolvem nos projetos?

Os projetos são criados por mim, mas os professores se envolvem demais. Eles incorporam personagens, estudam a biografia. Mas têm professores que não se envolvem. Na verdade, eu aproveito a habilidade de cada professor. Tem professor que se caracteriza de personagem.

Às vezes, o professor de Informática se envolve, mas os professores de Matemática e Ciências são mais professores de sala de aula.

Entrevistada 2 – Ágatha

A entrevistada iniciou com uma breve apresentação de sua vida profissional:

Sou formada em Língua Portuguesa, com cursos em educação especial e em Psicopedagogia e fiz curso de Libras.

Me motivei para este campo porque sou muito fácil de me apaixonar. Desejava na verdade ser jornalista, mas, quando fiz a cadeira de Didática, percebi o quanto o professor possui papel importante na sociedade. Terminei também o curso de enfermagem, mas entre saúde e educação, prefiro a educação, principalmente a educação especial. Trabalhei também com alunos com múltiplas deficiências e foi muito gratificante, porque você consegue perceber que pequenos resultados na verdade são grandes resultados.

Como você trabalha a leitura e a escrita dos alunos?

Tenho vários projetos aqui na escola, muitos eu crio, eu sou muito encantada, adoro trabalhar com contação de histórias. Quando você conta história, doa um pouco de si para os outros. Não fiz cursos de contação de histórias, mas já participei como ouvinte.

Existe um projeto chamado Mundinho Encantado para que os alunos percam a timidez, porque na minha adolescência, os meus professores não trabalharam isso, e na faculdade, tive muita dificuldade para apresentar seminários e decidi que não queria isso para meus alunos e, então, decidi trabalhar a oralidade através da música, da poesia... Eu sempre ajudo meus alunos, principalmente os mais tímidos.

Planejo os meus projetos no horário do planejamento, os projetos não dão notas a alunos, eles sabem que perder a vergonha é ganhar mais que uma nota. Eu sou o apoio, mas quem faz toda a magia da contação são os alunos. Acho que incentivar a participação

deles nos projetos é uma questão de persistência.

Valorizo muito a oralidade. Quando passo um livro para eles, eu leio primeiro, eu conto, eu passo toda a minha empolgação para eles. Eu mostro a emoção de ler. Eles dizem que, quando eu leio, passa um filme na cabeça deles. Tenho uma aluna que perdeu a timidez e que não gostava de ler e a partir da contação, mudou, doou-se e hoje adora ler e principalmente escrever. É uma felicidade muito grande. Isso é muito gratificante. Então, nós fazemos esses momentos.

No dia a dia da sala de aula, nós adotamos um escritor para conhecer a biografia, eles estudam o escritor e a obra e apresentam a outros alunos. Isso é muito bom porque eles se sentem valorizados e se apresentam no Cerimonial da escola.

Trabalho também com a escrita, a produção textual, trabalho muito com dinâmicas e com as tecnologias: uso o facebook e o whatsapp. Apresento dinâmicas de ortografia para levar a toda a escola. Os nossos alunos escrevem de qualquer jeito, sem a preocupação com o contexto.

Todos os projetos recebem apoio da escola, da coordenação. Para os projetos acontecerem, precisa existir também a afinidade e afetividade entre professor-aluno, o professor precisa acreditar no aluno e motivá-lo. Não dá para sentar na cadeira e ver o *show* acontecer, precisa se mexer.

No trabalho com a gramática, eu envolvo tudo, não consigo trabalhar tudo separadamente, pois há momentos em que se aproveita para trabalhar outras coisas. Envolvo tudo. Tem uma aula só para gramática, para introduzir o conteúdo, mas na aula com o texto, eu aproveito para trabalhar tudo. Não separo não!

Os alunos têm mais a me ensinar do que eu a eles. Eles são muito necessitados de atenção, eles trazem as histórias deles, cada aluno tem sua história. É importante que cada professor conheça a história do seu aluno.

Gosto de trabalhar com debates, faço rodas, trago vários temas para sortear. Os temas mais comuns são: violência, conflitos familiares, adolescência e o preconceito, principalmente, entre eles.

Entrevistada 3 – Ana

Como você trabalha a leitura e a escrita dos alunos?

Trabalho com paragrafação, cada um ler um parágrafo, eles leem com dificuldade e mais pausadamente, porque o Braille é mais lento.

Trabalho mais com a leitura individual, cada um lê um pequeno texto e aí comentamos, levo os alunos para a biblioteca.

Tento motivar os alunos a lerem a partir de mim. Nós temos que ler e aprender a gostar de ler. Em casa, não há incentivo para a leitura, então cabe à escola. Falo para eles que fala melhor quem ler mais, que se sai melhor nas notas quem ler mais, e tem mais

atenção aquele que ler mais.

Trabalho com historinhas e contação de histórias.

Trabalho com a ortografia por meio de repetições. Trabalhamos muito a gramática, palavras, frases, ditados entre eles.

A produção textual é um caso sério, porque, se não tem hábito de leitura, não tem como organizar as ideias e entender as ações.

Gosto de trabalhar com as vivências deles, com o que eles vivem, o cotidiano deles.

Valorizo a oralidade na hora da leitura. Sobre a leitura, trabalho com questões, ouvindo e perguntando o que eles entenderam, o que eles fariam se fossem o personagem.

Eles trazem temas, eles gostam de fábulas. Eu tento trabalhar coisas da vida deles, o bairro onde moram, a violência no bairro, na cidade, em casa...

Toda semana, a biblioteca libera cinco livros para eles levarem para casa, e no dia da entrega do livro, eu motivo eles a apresentarem o que entenderam sobre o que leram e também a apresentarem uma lição de vida, uma moral do livro.

ANEXO C – IMAGENS PUBLICITÁRIAS DOS PROJETOS DESENVOLVIDOS

Millôr Fernandes
LEITURA EM IMAGENS
PROJETO PRIMEIRO LIVRO
PROJETO SUCATOTECA

ANEXO D – IMAGENS DE ALGUNS LIVROS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS

CAPÍTULO 18

PRÁTICA PEDAGÓGICA E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: O QUE PENSAM OS PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS

Data de aceite: 02/05/2022

Edna da Silva Torres
UEMASUL

Joas Moraes dos Santos
UEMASUL

Márcia Suany Dias Cavalcante
UEMASUL

RESUMO: Este artigo tem como objetivo investigar como os professores lidam com as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização e letramento de alunos de escolas públicas e privadas no município de Imperatriz/MA. Partindo-se do pressuposto que leitura e escrita são práticas pedagógicas fundamentais no cotidiano escolar, buscou-se traçar um breve panorama sobre o processo de aquisição da escrita e sobre os principais distúrbios de aprendizagem – dislexia, disgrafia e disortografia – que interferem no uso da língua materna. As séries iniciais constituem o momento propício para a percepção dessas dificuldades, bem como para adoção de ações interventivas para que o problema detectado receba o encaminhamento e o acompanhamento necessários para sua mitigação ou superação. Para tanto foi feita uma revisão bibliográfica com base em Teberosky e Ferreiro (1984), Soares (1998), Cagliari (1997) e Fávero (2007), assim como pesquisa de campo, por meio de questionário, com professores das séries iniciais da Educação Básica. Os resultados mostram que alfabetização e letramento são processos complexos, que perpassam pela formação do professor e pela escolha de metodologias adequadas a cada contexto escolar. Este trabalho insere-se na linha de pesquisa Linguagem, Memória e Ensino, do Mestrado Profissional em Letras da UEMASUL e no GELMA – Grupo de Estudos Linguísticos do Maranhão.

PALAVRAS-CHAVE: Prática Pedagógica. Dificuldades de Aprendizagem. Alfabetização. Letramento.

ABSTRACT: This article aims to investigate how teachers deal with learning difficulties in the process of literacy of students from public and private schools in the city of Imperatriz / MA. Based on the assumption that reading and writing are fundamental pedagogical practices in daily school life, we sought to draw a brief overview of the process of writing acquisition and the main learning disorders - dyslexia, dysgraphia and dysortography - that interfere with the use of mother tongue. The early grades constitute the right moment for the perception of these difficulties, as well as for the adoption of intervention actions so that the detected problem receives the necessary referral and follow-up for its mitigation or overcoming. To this end, a bibliographic review based on Teberosky and Ferreiro (1984), Soares (1998), Cagliari (1997) and Fávero (2007), as well as field research through a questionnaire with teachers of the early grades of Basic Education, was made. The results show that literacy is a complex process that permeate the teacher education and the choice of methodologies appropriate to each

school context. This work is part of the research line Language, Memory and Teaching, in the Professional Master in Letters of UEMASUL and GELMA - Group of Linguistic Studies of Maranhão.
KEYWORDS: Pedagogical Practice. Learning difficulties. Literacy.

1 | INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido a respeito do fracasso escolar, de problemas no processo de alfabetização e de alunos que não desenvolveram habilidades linguístico-textuais. Partindo desse pressuposto, acredita-se que alguns fatores prejudicam o processo de ensino/aprendizagem, especialmente, no que se refere à leitura e à escrita nas séries iniciais. Esses fatores podem consistir em distúrbios de aprendizagem, ou seja, dificuldades no processo de desenvolvimento da expressão oral e escrita.

É fundamental, portanto, que os professores identifiquem quais dificuldades/distúrbios os alunos são acometidos (se for o caso), a fim de que possam encontrar "caminhos", elaborar estratégias que viabilizem aprimorar o letramento como prática social de leitura e escrita no processo da alfabetização.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é estabelecer uma relação dialógica na escola, observando e analisando o que os professores pensam sobre os distúrbios de aprendizagem e de que forma podem com sua *práxis* pedagógica contribuir para o processo ensino/aprendizagem desses alunos.

Acredita-se que para práticas exitosas, nesse contexto, deve-se investir em uma formação adequada dos educadores atuantes nessa área, pelo fato de que a alfabetização é o momento mais importante na formação escolar de um indivíduo, ou seja, é a base para a aquisição e desenvolvimento das habilidades linguísticas, bem como para a aquisição de conhecimentos diversos e, consequentemente, engrandecimento pessoal e profissional.

Espera-se que, com esta discussão, possa-se pensar em ações concretas e efetivas que viabilizem, pelo menos, minimizar os problemas apresentados por alunos com alguma dificuldade de aprendizagem, buscando-se meios para, de fato, contribuir significativamente para o processo de ensino/aprendizagem com relação à leitura e à escrita, seja pela atuação do professor e equipe pedagógica na escola ou pelo encaminhamento aos profissionais indicados.

2 | PRÁTICA PEDAGÓGICA

No meio docente, é bastante comum o termo "prática pedagógica", em formações de professores, nos planos bimestrais e anuais, mas, afinal, qual o conceito apropriado para prática pedagógica? Qual(is) características a definem? Prática Pedagógica é uma ação participativa e reflexiva acerca do processo educativo com intencionalidades bem definidas. Poderá, no entanto, assumir outros significados, de acordo com o sentido que se

atribui à prática ou do contexto em que estiver inserida.

A prática pedagógica também está amparada legalmente, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O foco do fazer pedagógico, no processo de alfabetização, necessariamente, nos dois primeiros anos, no componente curricular de Língua Portuguesa, refere-se essencialmente a "aprender a ler e escrever oferecendo aos estudantes algo novo e surpreendente: ampliar suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social".

Assim como era nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem como ponto de partida o texto, com o intuito das habilidades serem desenvolvidas por meio de um gênero textual escolhido e adequado às situações de comunicações e usos sociais da linguagem. Ainda, nesse campo da Língua Portuguesa, observa-se que sejam inseridas, nas práxis pedagógicas dos professores, atividades, experiências e projetos que contribuam para ampliação do uso do letramento nas práticas sociais de leitura e escrita.

3 | PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ESCRITA NA CRIANÇA

Muito antes de iniciar o processo formal de aprendizagem da leitura, as crianças constroem hipóteses sobre esse objeto de conhecimento. A grande maioria das crianças, na faixa de seis anos, segundo Ferreiro, pesquisadora reconhecida internacionalmente, faz corretamente a distinção entre texto e desenho, sabendo que o que se pode ler é aquilo que contém letras.

Para essa autora, as crianças, no seu processo de construção da escrita, passam pelas mesmas etapas em que o homem passou quando houve o surgimento da escrita. Desse modo, passam pelas fases que correspondem à escrita pictográfica (desenhos), à escrita ideográfica (sinais para representar uma determinada palavra) e à escrita logográfica (desenhos referentes ao nome dos objetos, o som).

Ainda de acordo com essa pesquisadora, as crianças não chegam à escola sem saber nada sobre a língua e que toda criança passa por quatro fases até que seja alfabetizada (Revista Nova Escola, 2011). Assim, tem-se: I – Fase pré-silábica: não consegue relacionar as letras com os sons da língua falada; II – Fase Silábica: interpreta a letra à sua maneira, atribuindo valor de sílaba a cada letra; III – Fase Silábico-alfabética: mistura a lógica da frase anterior com a identificação de algumas sílabas; IV – Fase Alfabética: domina, enfim, o valor das letras e sílabas.

No início dessa elaboração, as tentativas das crianças são no sentido da reprodução dos traços básicos da escrita com que elas se deparam no dia-a-dia. O que vale, nesse caso, é a intenção, pois, embora o traçado seja semelhante, "lê" em sua escrita aquilo que quis escrever. Assim, cada criança só pode interpretar a sua própria escrita, e não a dos

outros, porque ao tentar escrever não consegue relacionar as letras com os sons da língua falada.

Numa próxima fase, são feitas tentativas de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem a palavra. Entre uma exigência interna da própria criança e a realidade das formas que o meio lhe oferece, ela começa a procurar soluções e, então, percebe que escrever é representar progressivamente as partes sonoras das palavras e passa a dominar, enfim, o valor das letras. Segundo Teberosky e Ferreiro (1984, p. 193):

> Este nível está caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. Na tentativa, a criança passa por um período da maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba. É o surgimento do que chamaremos de hipótese silábica.

Por fim, a criança chega à fase alfabética, na qual domina o valor de cada letra e consegue fazer uma análise sonora dos fonemas dos vocábulos que irá reproduzir, o que não indica que a criança estará livre de eventuais problemas com a escrita, como erros de ortografia.

4 | A FALA E A ESCRITA E SUAS ESPECIFICIDADES

A fala e a escrita são duas modalidades que pertencem ao mesmo sistema linguístico da Língua Portuguesa, porém são maneiras diversificadas de expressar significados constituídos na linguagem, pois diferem nos seus modos de aquisição, nas suas condições de produção, de como transmitir, recepção e uso, bem como os meios pelos quais os elementos de estrutura estão organizados. Esses fatores são necessários para a efetivação de qualquer ato comunicativo, que são diferentes em cada modalidade. Constata-se isso no quadro abaixo, de acordo com (FÁVERO, 2005, p. 74):

FALA	ESCRITA
Interação face a face	Interação à distância (espaço- temporal)
Planejamento simultâneo ou quase simultâneo a produção.	Planejamento anterior à produção.
Criação coletiva: administrada passo a passo.	Criação Individual
Impossibilidade de apagamento.	Possibilidade de revisão.
Sem condição de consulta a outros textos.	Livre consulta
A reformulação pode ser promovida tanto pelo falante como pelo interlocutor.	A reformulação é promovida apenas pelo escritor.
Acesso imediato às reações do interlocutor.	Sem possibilidade de acesso imediato.
O falante pode processar o texto, redirecionando -o a partir das reações do interlocutor.	O escritor pode processar o texto a partir das possíveis reações do leitor.
O texto mostra todo o seu processo de criação.	O texto tende a esconder o seu processo de criação, mostrando apenas o resultado.

A escrita possui uma estrutura mais complexa, formal, permite práticas sociais em contextos sociais do cotidiano, seja ambiente escolar, profissional, família e atividades intelectuais. A escrita não consegue reproduzir alguns fenômenos da fala: jogo de olhares, mímicas, movimentos com o corpo, porém dispõe de elementos bastante significativos para sua representação, como parágrafos, grafia, tipos de letras, sinais de pontuação, etc.

A estrutura da fala é informal, simples, instável e também depende do contexto ou da relação entre os interlocutores. É uma prática social interativa para atos comunicativos diversos. Ao adentrar na escola, a criança já possui conhecimentos de sua língua falada, baseados na comunidade falante em que ele está inserido. Cabe à escola aprimorar essa linguagem, no entanto respeitando as variedades e informando a adequação para cada uso específico.

A linguagem oral e a escrita são atividades textuais e por meio delas ocorre a interação com os outros nas mais variadas situações de comunicação. No contexto das atuais relações humanas, fala e escrita são imprescindíveis para inserção social e desenvolvimento da cidadania.

5 | ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A cada momento, multiplicam-se as práticas de leitura e escrita, principalmente na alfabetização, não só pelos meios mais comuns, como livros, cartilhas, mas também pela cultura da tela com os meios eletrônico-digitais. Assim, se uma criança sabe "ler", mas não consegue ler uma revista, um jornal, um livro, ou sabe escrever palavras pequenas, mas não consegue escrever uma carta, pode-se dizer que essa criança é alfabetizada e não letrada.

No quadro das atuais concepções linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, separar alfabetização e letramento é um equívoco muito grande, porque a aquisição da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pelo processo do sistema convencional da escrita – a alfabetização; e pelo desenvolvimento de habilidades decorrente desse sistema em atividades mais abrangentes nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Na visão de Soares (1998, p/42), "o primeiro é a ação de ensinar/aprender a ler e escrever; e o segundo, é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita".

Portanto, não são processos independentes, e sim interdependentes e inseparáveis para o processo de ensino/aprendizagem na aquisição do código escrito. O processo de descoberta desse código ocorre por meio das significações que os diversos tipos de opções do discurso têm para a criança, ampliando, assim, seu campo de leitura.

Antigamente acreditava-se que a criança iniciava seu processo de leitura apenas ao ser alfabetizada, mas com a concepção de letramento, o que é levado em consideração é toda a bagagem de leitura de mundo que a criança possui. O letramento focaliza os

aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade; e o nível de letramento é determinante para uma boa alfabetização, sem grandes conflitos e dificuldades. Soares (1998, p.105) observa:

> Não obstante a diversidade de níveis de letramento, a maioria dos países do mundo ainda tem proporções significativas de sua população abaixo até mesmo do nível mínimo de ser capaz de, com compreensão, ler e escrever uma frase simples sobre a vida cotidiana.

Nesse contexto, com o intuito de gerar inúmeras transformações sociais, políticas, econômicas e culturais, a palavra letramento se originou, ampliando o conceito tradicionalista que se tinha por alfabetização.

Os estudos realizados por Cagliari (1994, p. 85) afirmam que "quando vão aprender a ler e escrever, as crianças têm como única referência de conhecimento já adquirido, a própria fala." Porém, por muito tempo, isso não foi levado em consideração, o que gerou diversos problemas relacionados ao processo da alfabetização, como as inúmeras reprovações, a evasão escolar e, em vista disso, o letramento veio inovar, pois é o processo pelo qual o indivíduo assume a posição não apenas de saber ler e escrever, mas desenvolve e realiza as práticas sociais da escrita, levando o indivíduo a ser considerado como letrado.

De acordo com Soares (1998, p. 52), "aprender a ler e escrever é passar a usar a leitura e a escrita, a envolver-se em práticas de leitura e escrita, tornando-se uma pessoa diferente, adquirindo outro estado, outra condição". Com isso, pode ocorrer o desenvolvimento intelectual da criança, aprimoramento do seu senso crítico e de sua capacidade de interação com o seu grupo e o seu meio.

6 | DISTÚRBIOS DA APRENDIZAGEM

Com o intuito de uma experiência de uma alfabetização exitosa, é importante para a atual conjuntura da educação, que os alunos estejam inseridos no mundo povoado de letras, por meio da diversidade de textos: literatura, poesia, imagens, ícones, símbolos, metáforas e variedades de mídias. Diante disso, a escola é o local adequado para que se efetive de fato a aprendizagem, proporcionando à criança o aprimoramento da leitura e da escrita.

Mesmo que a escola exerça as condições necessárias para o letramento, há alguns fatores que interferem no referido processo de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, podem surgir alguns transtornos da aprendizagem (TA), que são distúrbios que não devem ser vistos como doença, mas como dificuldades que comprometem o acesso ao mundo letrado. Dentre eles, observa-se a Dislexia, a Disgrafia e a Disortografia com uma frequência crescente nas salas de aula.

A Dislexia é uma disfunção primária da aprendizagem, ocorre, principalmente, nas séries inicias, pois envolve a leitura, a aquisição da linguagem escrita, a soletração e, consequentemente, afeta a linguagem corporal e social. Ela não está associada à falta

de interesse, motivação, ânimo ou pouca inteligência por parte dos educandos, nem é resultado de uma alfabetização precária; independe de raça, cor, religião e condições socioeconômicas. Tem relação com alterações genéticas. De acordo com Schirmer, *et al.* (2004) *apud* Franceschini, *et al.* (2015, p.106) "existem dois tipos de dislexia: a dislexia do desenvolvimento e a dislexia adquirida". Segundo esses autores:

> A dislexia do desenvolvimento pode ser de origem neurobiológica, sendo o fator genético considerado como o principal fator de risco para sua ocorrência. Há ainda estudos que apontam a associação da dislexia do desenvolvimento aos déficits cognitivos, prematuridade e baixo peso ao nascimento.

Uma das principais dificuldades apresentadas pelos portadores de dislexia é a aquisição da linguagem escrita, especialmente quanto a diferenciação entre letra e som. Com isso, esse problema fonológico leva a criança a pronunciar as palavras de maneira "não adequada", e acaba escrevendo a palavra assim como se pronuncia.

São vários os sintomas apresentados, contudo, cita-se apenas alguns: dificuldade na aquisição da leitura e escrita; desatenção; não discrimina fonemas de sons semelhantes, por exemplo: /t/ e /d/ ; /p/ e /b/; lentidão para realizar atividades escolares; letra pode ser mal grafada, borrada; pode ligar palavras entre si; omite, acrescenta, troca ou inverte a ordem e direção das letras e sílabas, entre outros.

Cabe ressaltar que esses sintomas podem vir combinados, e nem sempre a criança que apresenta um desses sinais poderá ser considerada dislexa. Nesse sentido, é primordial que os professores estejam atentos, observando se os alunos apresentam algumas dessas características, a fim de que, possam ajudá-los: conversando com os pais, encaminhando-os para psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos clínicos, pois são esses profissionais que podem diagnosticar de fato o problema, identificando-o por meio de testes de inteligência, memória auditiva e visual, discriminação auditiva e visual, orientação, fluência verbal e testes com novas tecnologias.

Outro distúrbio que merece bastante atenção é a Disgrafia, que é um distúrbio que surge devido à incapacidade que o educando possui em recordar a letra. Assim, ao tentar lembrar-se, escreve lentamente e por vez, unindo as letras de forma inadequada e ilegível. Para Coelho (2012) *apud* Franceschini, *et al.* (2015, p.102), "a criança com disgrafia escreve de maneira desviante ao padrão, contemplando uma caligrafia deficiente, com letras pouco diferenciadas e mal elaboradas/proporcionadas".

O disgráfico apresenta inúmeras características: lentidão na escrita; letra ilegível; escrita desorganizada; traços irregulares: ou muito fortes que marcam o papel ou muito leves; desorganização das letras: letras retocadas, hastes mal feitas, atrofiadas, omissão de letras, palavras, números, formas distorcidas, movimentos contrários à escrita; com relação à forma, também há desorganização: tamanho muito grande ou muito pequeno, a escrita poderá ser alongada ou comprida; liga as letras de forma inadequada e com espaçamento irregular.

A disgrafia é classificada em dois tipos: 1. A motora, mais conhecida como discaligrafia,. Nesse caso, a criança consegue falar e escrever, contudo apresenta dificuldades para escrever; 2. A perceptiva, na qual a criança não consegue estabelecer uma relação entre som e grafia dos vocábulos. Geralmente, a criança com disgrafia apresenta alguns sintomas da dislexia, porém os professores devem estar atentos, uma vez que a disgrafia refere-se apenas à escrita. Logo, ao se depararem com tal situação, deve-se evitar repreender a criança, deve-se proporcionar apoio e incentivo nas atividades avaliativas, enfatizando sempre a linguagem oral, para que o aluno possa superar essa dificuldade.

A Disortografia, por sua vez, consiste numa escrita, não necessariamente disgráfica, mas com inúmeros erros , manifestada, assim que o aluno entra em contato com a escrita. É caracterizada pela dificuldade em fixar normas ortográficas das palavras, tendo como sintomas típicos: a substituição/omissão/inversão de grafemas (gueijo, pesamento, pocerlana); aglutinações ou separações indevidas de palavras (derrepente, de pois); persistência de um padrão inicial da escrita, percebido na fala (bolu), dificuldades com regras ortográficas (gitarra, forão, canpo, tore) e padrões ortográficos irregulares (dise, sensassão). Há, ainda, uma enorme dificuldade para produzir textos. Conforme Casal (2013, p. 42):

> (…) as frases mal estruturadas, inacabadas, que apresentam falta de elementos, repetição de palavras, um vocabulário muito simples e pouco diversificado, erros de pontuação e morfossintáticos, expressão de ideias muito sucinta (estilo telegráfico), incoerência de ideias, divisão de orações de forma incorreta, utilização incorreta de tempos verbais na frase e dificuldades em identificar categorias gramaticais.

Considerando tais dificuldades, entende-se que uma aprendizagem inadequada da leitura e escrita, especialmente na fase inicial, de acesso ao mundo letrado, pode gerar uma aprendizagem deficiente o que levará o educando a diversos erros ortográficos.

Observa-se, ainda, que muitas dessas dificuldades unem a disortografia com a dislexia, ao ponto de, para muitos autores, a disortografia ser apontada como uma sequela da dislexia. Nesse sentido, é imprescindível que os professores busquem desenvolver de muitas formas as habilidades linguísticas que englobam a escrita, como por atividades de soletração, ortográficas, fonológicas e morfológicas.

7 | DADOS E RESULTADOS

Foi realizada pesquisa de campo em escolas públicas e privadas, na cidade de Imperatriz – MA com aplicação de questionários aos professores alfabetizadores para verificação da existência de dificuldades de aprendizagem, bem como as práticas pedagógicas por eles adotadas.

Os dados coletados mostraram o seguinte:

- quanto à formação dos docentes, 40% responderam que ainda não concluíram o ensino superior ou são habilitados com o magistério;
- quanto ao entendimento dos fatores que implicam diretamente ao processo de alfabetização, 50% não souberam responder de forma assertiva;
- quanto aos fatores que dificultam o aprendizado da linguagem escrita na alfabetização, 64% dos Professores foram categóricos em afirmar que o maior problema é a má formação dos professores alfabetizadores e somente 11% atribuíram aos distúrbios fonéticos e fonológicos dos discentes;
- quanto ao esforço do Professor em buscar métodos que auxiliem a criança com distúrbios de aprendizagem, 100% afirmaram que mantêm o foco na minimização de tais distúrbios; 50% deles disseram minimizar as dificuldades trabalhando conteúdos mais simples e com uma carga horária menor; 20% buscam apoio de Fonoaudiólogos e Psicólogos, antes de tomar decisões quanto à estratégia pedagógica adequada; e os demais 30% não souberam responder adequadamente.

8 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa mostra que ainda a formação dos professores alfabetizadores é preocupante, pois uma minoria possui nível superior ou uma especialização para a área. Dentre outros fatores, isso mostra que as instituições de ensino não estão investindo adequadamente na formação continuada dos professores, principalmente quanto ao atendimento de alunos com distúrbios de aprendizagem.

Por outro lado, entendendo que a ação pedagógica do professor contribui, em grande parte, para que o processo ensino-aprendizagem realmente aconteça, esses profissionais buscam alternativas para minimizar as dificuldades em sala de aula por meio de práticas pedagógicas diversificadas ou do apoio de outros profissionais, tais como psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos, na tipificação e orientação da técnica adequada quanto aos procedimentos necessários ao enfrentamento dos distúrbios observados neste trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, 2000.

_____. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: nov, 2019.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1997.

DE BERTOLLI, Lúcia Helena. **Leitura: os meios de compreensão.** Passo: UPF, 2002.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FÁVERO, L. L. **Oralidade e escrita:** perspectivas para o ensino de língua materna. São Paulo: Cortez, 2007.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1993.

KATO, A. M. **No mundo da Escrita -** uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre, Sagra-Luzzeto, 1996.

KLEIMAN, Ângela. **O ensino e a formação do professor**. Porto Alegre: Art-Med, 2000.

SOARES, M. **Letramento:** Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1998.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo, Cortez,1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

TORRES, R. & FERNÁNDEZ, J. **Dislexia, Disortografia e disgrafia**. McGraw- Hill de Portugal, 2002.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

LILIAN DE SOUZA - Atua como professora de língua espanhola na Faculdade de Tecnologia de São Paulo - câmpus Itu, Americana, Piracicaba, Bragança Paulista e Araras. É Doutora em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos. Mestre em Educação Sociocomunitária pelo Centro Universitário Salesiano, UNISAL. Especialista em Secretariado Executivo pela Faculdade de Tecnologia Internacional e licenciada em Letras - Português e Espanhol pela Faculdade de Americana. Sua pesquisa de mestrado discute o ensino de língua espanhola sob a ótica da Educação Sociocomunitária e do Multiculturalismo. Sua pesquisa de doutorado realiza uma conversa entre a Educação Sociocomunitária e a teoria contemporânea da Translinguagem nas aulas de ELFE (Ensino de Línguas para Fins Específicos). Participou do Projeto colaborativo Internacional entre a Faculdade de Tecnologia de Itu e a Jamestown Community College - Estados Unidos e com a Universidad Politécnica de Monterrey - México. Também participa do PCI BRASIL Y COLOMBIA, entre FATEC Piracicaba e Universidad Uniminuto da Colômbia. Atua como revisora e tradutora da revista V@rvitu da Faculdade Dom Amaury Castanho. Coordenou o projeto social FATEC AMIGA - Fortalecendo Valores, na cidade de Itu e região.

FERNANDA TONELLI - Trabalha como professora de língua espanhola no Instituto Federal de São Paulo - câmpus Capivari. É Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Unesp-Araraquara, com estágio doutoral no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Portugal. Mestre em Linguística pela UFSCar e Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da EaD, pela UFF. Graduada em Letras - Português/Espanhol pela UFSCar. Suas pesquisas de Mestrado e Doutorado têm como temática significados sobre o componente (inter)cultural no ensino/aprendizagem português e espanhol línguas estrangeiras. Foi professora de Espanhol no curso de graduação em Letras da Universidade Federal de São Carlos durante 2013. No ano acadêmico de 2014/2015, foi professora de língua portuguesa na Utah State University, Estados Unidos, pelo Programa FLTA (Foreign Language Teaching Assistant), da Capes/Fulbright. Também tem experiência em projetos na área de Português Língua Materna na modalidade a distância. Seus focos de interesse são: cultura, interculturalidade crítica, estudos culturais latino-americanos, decolonialidade, formação de professores, espanhol e português línguas não maternas.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Afrodescendente 81, 82, 83, 84, 86, 89, 90, 91, 92, 95

Análise de discurso 21, 25, 112

Anúncios publicitários 58, 59, 61, 62, 66, 67, 152

B

Bakhtin 14, 19, 155, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194

C

Canto coral 167, 168, 169, 171, 172, 182, 183, 184

Concordância nominal 14, 142, 143, 151, 153

Contra-hegemonia 167, 168, 169, 171, 182

Cultura brasileira 1, 113, 122

Currículo 16, 113, 114, 115, 116, 119, 123, 124, 156, 159, 165, 173, 174, 177

D

Deficiência visual 195, 206

Dialogismo 164, 185, 187, 188, 189, 191, 192, 193

Discurso ideológico 21

Discursos da informação 69

E

Educação 11, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 42, 56, 65, 82, 91, 96, 114, 115, 116, 119, 123, 124, 126, 128, 129, 130, 131, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 165, 166, 167, 169, 170, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 195, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 206, 207, 208, 209, 211, 217, 222, 225, 227

Educação musical 167, 169, 170, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184

EJA 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 166

Ensino-aprendizagem 42, 117, 124, 164, 200, 201, 202, 204, 209, 225

Ensino médio 42, 43, 48, 49, 50, 56, 57, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 121, 123, 124, 184

Epistemologia 14

F

Fake news 69, 70, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80

Formação de professores 1, 13, 165, 227

G

Gêneros discursivos 116, 117, 118, 155, 156, 160, 161, 164, 186, 195, 199, 200, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208

Gramática normativa 58, 59, 67

H

Heterogeneidade 12, 42, 43, 45, 46, 47, 49, 53, 55, 60, 67, 168, 207

I

Identidade 16, 22, 23, 24, 26, 30, 77, 78, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 93, 95, 116, 133, 135, 138, 140, 160, 161, 164, 188

Inteligências múltiplas 97, 98, 99, 100, 103, 110, 111

Interação verbal 1

Interacionismo sociodiscursivo 185, 187, 190, 192, 193

L

Letramento digital 125, 127, 129, 133

Letramento escolar 195, 199, 202, 208

Língua espanhola 42, 43, 45, 46, 49, 50, 52, 53, 55, 56, 227

Linguagem 14, 17, 18, 26, 27, 46, 48, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 68, 79, 87, 98, 99, 100, 101, 105, 108, 111, 112, 116, 118, 120, 121, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 142, 145, 147, 150, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 180, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 201, 202, 207, 217, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225

Linguagem da publicidade 142

Linguagens 14, 18, 56, 91, 116, 118, 119, 120, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 174, 181

Língua-inglesa 155

Livro didático 12, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 53, 54, 55, 56, 57, 117, 120, 122, 166

M

Memória 6, 17, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 99, 135, 217, 223

Memória oral 21, 24, 25

Multimodalidade 97, 100, 102, 109, 110, 112, 130

N

Negrice 81, 82, 83, 84, 85, 86, 89, 91, 92, 93

Negritude 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94

P

Poesia indígena 21, 24, 26, 28, 30

Pós-verdade 69, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80

Prática social 125, 126, 127, 129, 132, 196, 207, 218, 221

Procedimentos em rede 167, 176, 177, 179

Produção oral 1, 2, 45, 50, 52

Professores 1, 2, 3, 6, 9, 11, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 45, 47, 49, 50, 92, 98, 105, 113, 115, 117, 120, 121, 122, 124, 126, 128, 130, 131, 133, 160, 165, 173, 174, 175, 178, 195, 200, 201, 205, 208, 211, 217, 218, 219, 223, 224, 225, 227

Pronúncia 7, 8, 11, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 63

S

Semântica 15, 32, 33, 34, 35, 36, 41, 83, 181

Sudeste do Pará 135

T

Texto 11, 14, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 48, 51, 52, 57, 65, 66, 69, 71, 72, 75, 83, 85, 97, 100, 102, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 127, 140, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 163, 164, 171, 191, 199, 201, 203, 204, 206, 207, 210, 212, 219, 220

Toponímia 135, 136, 138, 140

Transculturalidade 81

V

Variação e mudança no PB 142

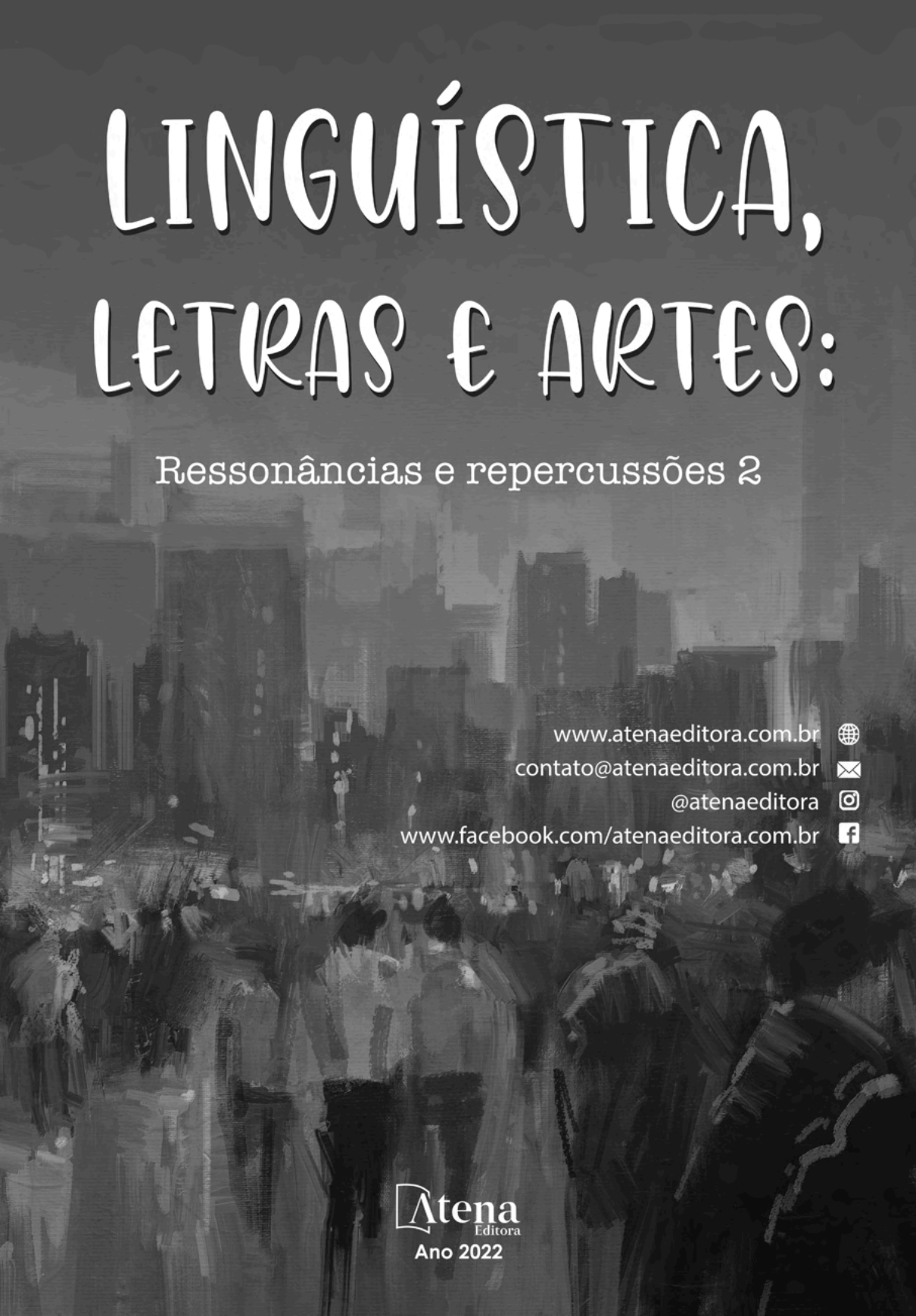
Variação linguística 58, 67, 120, 143

VARSUL 142, 143, 144, 152, 153

Vocabulário 8, 32, 33, 37, 38, 40, 55, 224

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES:

Ressonâncias e repercussões 2



www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2022

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES:

Ressonâncias e repercussões 2

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2022